



Susana Antónia de Sousa Correia Lopes Caspurro

2º Ciclo de Estudos em Ensino de Filosofia no Ensino Secundário

Autoridade na Ação de Educar

2014

Orientador: Prof. Doutora Paula Cristina Pereira

Coorientador: Prof. Doutora Maria João Couto

Classificação: Ciclo de estudos:

Dissertação/Relatório/Projeto/IPP:

Versão definitiva

Ao Francisco,

À Ana,

Com Amor.

| RESUMO

A interrogação sobre a *autoridade* surge-nos fundamentalmente de dificuldades encontradas hoje em contexto escolar, designadamente quando confrontados com as finalidades educativas, propostas pelo atual *Programa de Filosofia* para o Ensino Secundário, ancoradas no pilar da educação *Aprender a viver juntos*: condição antropológica de exigência democrática.

Atendendo às diretrizes de natureza axiológica inerentes aos documentos oficiais para o exercício da docência, a questão que nos inquieta é a de como configurar o ato educativo de forma a não colidir com os valores democráticos por excelência, como a *liberdade* e a *igualdade*, uma vez que a ação educativa pressupõe uma relação hierárquica na qual aquele que ensina exerce uma *autoridade* sobre aquele que aprende. Neste sentido, centrar-nos-emos na relação educativa professor-alunos, procurando compreender a legitimidade da *autoridade* no ato educativo em contexto escolar, de modo a que esta nunca se converta em *autoritarismo*.

Neste caminho reflexivo fazemo-nos acompanhar por pensadores, sobretudo da área da filosofia da educação: um primeiro momento dedicado à apresentação e formulação do problema, situando-o no campo educativo em contexto escolar, atendendo à especificidade que o caracteriza; um segundo momento, no qual procuramos encontrar respostas; finalmente, um terceiro momento, no qual deixamos algumas considerações resultantes deste percurso investigativo em defesa da ideia segundo a qual do exercício da autoridade na ação de educar resulta uma relação educativa baseada no respeito, na consideração, no reforço e na confiança, condições fundamentais para ir de encontro às finalidades educativas defendidas contemporaneamente em contexto escolar.

Pretendemos com este trabalho poder contribuir para um debate interdisciplinar que urge, e possa envolver os agentes sociais das mais diversas esferas da sociedade, pois acreditamos que a principal tarefa da educação é manter viva a inteligência social, fruto da experiência humana, entendida como racionalidade partilhada, que, ao formar cidadãos conscientes da sua responsabilidade, colaborem na construção de um projeto a que Albert Camus designou por *cidade universal dos homens livres e fraternos*.

Palavras-chave: autoridade, poder, democracia, responsabilidade.

| ABSTRACT

The question of *authority* arises essentially from difficulties found in the school context today, namely when we are confronted with the aims proposed by the present philosophy syllabus for secondary education, which are anchored in the pillar of education *Learning to live together*: an anthropological condition of the democratic existence.

Due to the guidelines of axiological nature inherent to the official documents for the teaching profession, the question that worries us is how to configure the educational act in such a way that it doesn't collide with freedom and equality, the democratic values par excellence, since the educational action presupposes a hierarchical relationship in which the one who teaches exerts *authority* over the one who learns. In this sense we will focus on the teacher-students educational relationship, we will try to understand the legitimacy of *authority* of the educational act in the school context in such a way that it never turns into authoritarianism.

In this reflective work we will allude to thinkers, especially from the area of philosophy of education: the first part is dedicated to the presentation and formulation of the problem, placing it in the educational field and the school context given the specificity that characterizes it; in the second part we will try to find answers; finally in the third part we will offer some considerations that result from this investigative work, defending the idea that the use of authority in education results from an educational relationship based in respect, appreciation, reinforcement and trust, which are fundamental to the educational aims defended in the school context today.

We would like to contribute to an urgent interdisciplinary debate that may involve the social agents from different areas of society because we believe that the main task of education is to keep social intelligence alive. This intelligence results from human experience and is understood as shared rationality that forms citizens who are conscious of their responsibility and who cooperate in the construction of a project Albert Camus has called *the universal city of free and fraternal men*.

Keywords: authority, power, democracy, responsibility.

| AGRADECIMENTOS

Ao colégio Luso Francês, na pessoa da Irmã Aurora do Carmo Pereira, diretora pedagógica do colégio, por nos ter proporcionado a valiosa oportunidade de realizar o Estágio Profissional numa instituição de renome, reconhecida e pautada pelo rigor e exigência.

Aos alunos, aos docentes, aos colaboradores do colégio Luso Francês, pelo acolhimento e simpatia, por sempre nos fazerem sentir parte integrante do projeto educativo.

À Professora Ivone Rebelo, orientadora cooperante da prática de ensino supervisionada da Faculdade de Letras da Universidade do Porto, pela amizade, pela mestria, pela paciência, compreensão e partilha.

À Professora Lúcia Cardoso Pires, supervisora da prática de ensino supervisionada da Faculdade de Letras da Universidade do Porto, pelas sábias palavras de apoio.

À minha colega de estágio e amiga Diana Lima, pela cooperação e compromisso.

À minha Família, pela confiança e apoio incondicional.

À minha orientadora do relatório de estágio, Prof. Doutora Paula Cristina Pereira, pela disponibilidade.

À minha coorientadora do relatório de estágio, Prof. Doutora Maria João Couto, pelos preciosos contributos na abertura de caminhos, pela estima e dedicação.

A todos, um bem-haja!

| NOTA PRÉVIA

Embora a realização do presente trabalho obedeça às regras do Acordo Ortográfico, apresentamos as citações no seu formato original.

Ao longo deste trabalho a utilização das formas masculinas dos termos aluno e professor, deve ser entendida como neutra quanto ao género. Neste sentido, quando mencionamos o aluno ou o professor, referimo-nos também à aluna, à professora, respetivamente.

| ÍNDICE

INTRODUÇÃO	14
------------------	----

| CAPÍTULO I | APRESENTAÇÃO DO PROBLEMA

1. EDUCAÇÃO	25
1.1. Ato Educativo	26
1.2. Relação Educativa	29
1.2.1. O Papel do Professor na Relação Educativa	33
1.3. Contexto Educativo no Âmbito Escolar	40
1.3.1. Realidade Antinómica	46
2. FORMULAÇÃO DO PROBLEMA	51

| CAPÍTULO II | EM BUSCA DE RESPOSTAS

1. AUTORIDADE E EDUCAÇÃO NA CONTEMPORANEIDADE	54
1.1. Autoridade e Poder	58
1.2. Autoridade e Excelência	65
1.3. Autoridade e Educação: contributos da educação filosófica	66
2. VALOR E LEGITIMIDADE DA AUTORIDADE NO ATO EDUCATIVO	73
2.1. Aprender a Viver Juntos: de condição antropológica a exigência democrática	80
2.1.1. Aprender a Viver Juntos: contribuições da educação filosófica	83
2.2. Educar para o Mundo em Mudança: responsabilidade e exigência ética	86
CONSIDERAÇÕES FINAIS	84
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	100
WEBGRAFIA	102

| INTRODUÇÃO

Na base da educação está a relação entre professor e aluno feita de autoridade, reconhecida pelo aluno e assumida com sabedoria pelo professor.

Jacques Delors (citado por Isabel Batista, 2005)

A problemática central do presente trabalho resulta de uma inquietação que nos habitou no decurso do processo de estágio profissional do Mestrado em Ensino de Filosofia no Ensino Secundário realizado no Colégio Luso-Francês, no Porto, durante o ano letivo 2012/2013.

Confrontados com os documentos oficiais para o exercício da docência em filosofia no Ensino Secundário, nomeadamente o atual *Programa de Filosofia* (Henriques, Vicente, & Barros, 2001) que, tendo como um dos documentos de referência o Relatório Delors, assume o princípio de autoridade como aquele que «preside a todo o ensino» (Jacques Delors, 1996, p. 61), e atendendo à fundamentação axiológica, que estrutura diversos documentos oficiais que configuram os *Direitos Humanos e Liberdades Fundamentais*, como a *Carta das Nações Unidas* (ONU, 1945), a *Declaração Universal dos Direitos do Homem* (ONU, 1948) e a *Convenção dos Direitos da Criança* (ONU, 1989), assalta-nos a questão da autoridade assumida nos primeiros como um valor essencial na relação educativa.

Esta questão decorre sobretudo das finalidades e objetivos propostos pelo *Programa de Filosofia* (Henriques, Vicente, & Barros, 2001), designadamente os que estão ancorados no pilar educativo *Aprender a viver juntos*, o qual confere à disciplina de filosofia um lugar de destaque na consecução deste imperativo educativo.

A Organização das Nações Unidas para a Ciência, Educação e Cultura¹ é, na sua essência, uma entidade com forte vocação humanista no sentido em que as suas finalidades se fundamentam em valores expressos pelo ideal democrático. Com base

¹ A UNESCO foi criada logo após a II Guerra Mundial, em 1945, como organismo especializado das Nações Unidas, tendo como finalidade fundamental contribuir para a paz através da educação, da ciência e da cultura, visando o respeito pela Justiça, pelo Direito Democrático, Direitos Humanos e Liberdades Fundamentais.

nestes valores, a organização elaborou o Relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, Jacques Delors (1996), *Educação – Um Tesouro a Descobrir*, habitualmente designado por Relatório Delors.

Neste Relatório (Jacques Delors, 1996, p. 89, pp. 101-102) é defendido que à educação cabe fornecer os mapas de um mundo complexo e constantemente em mudança e, ao mesmo tempo, a bússola que nele permita navegar. Neste sentido, são definidos os grandes pilares da educação ao longo da vida, a saber, *Aprender a conhecer*: adquirir instrumentos de compreensão; *Aprender a fazer*: adquirir competências que permitam resolver problemas concretos e trabalhar em equipa; *Aprender a ser*: adquirir competências para um agir cada vez mais autónomo e de responsabilidade pessoal; e finalmente *Aprender a viver juntos*: desenvolver a compreensão do outro e a perceção das interdependências no respeito pelos valores do pluralismo, da compreensão mútua e da paz.

Para a Comissão responsável pelo referido Relatório, o princípio educativo *Aprender a viver juntos* corresponde ao reconhecimento da necessidade de formar os jovens no horizonte da compreensão da interdependência mútua da humanidade e da identificação do valor próprio de cada estrutura comunitária e cultural (Henriques, Vicente, & Barros, 2001, p. 3).

Interessa-nos particularmente, no âmbito do presente trabalho, este último pilar educativo, uma vez que no Relatório Delors (Jacques Delors, 1996) é reconhecida a importância da disciplina de filosofia no Ensino Secundário para a configuração e promoção do *Aprender a viver juntos*, atribuindo à disciplina de filosofia um papel fundamental na formação pessoal dos jovens, podendo contribuir para a «constituição de uma consciência capaz de discernir o valor da abertura e da integração e também de reinventar novas formas de vida em comum» (Henriques, Vicente, & Barros, 2001, p. 4).

Mas como configurar o ato educativo no contexto escolar por forma a respeitar estes valores e promover esse ideal se este parece assumir uma relação hierárquica de poder, na qual aquele que ensina exerce uma autoridade sobre aquele que aprende? Neste contexto, o valor autoridade não colidirá com os valores inerentes aos *Direitos Humanos e Liberdades Fundamentais*?

Este é um Relatório de referência constante no atual *Programa de Filosofia* (Henriques, Vicente, & Barros, 2001, p. 4), no qual é destacado o vínculo entre filosofia

e democracia, entre filosofia e cidadania, pelo que nos importa perceber qual a representação expressa nestes documentos sobre o valor autoridade.

A autoridade configurada nestes documentos radicar-se-á na relação pedagógica, a qual, segundo o Relatório Delors (Jacques Delors, 1996, p. 157), visa o pleno desenvolvimento da personalidade do aluno e o respeito pela sua autonomia, não se baseando numa afirmação de poder por parte do professor, mas no livre reconhecimento da legitimidade do saber. A noção de autoridade é configurada neste documento como um valor essencial na relação pedagógica na medida em que é assumido que dela derivam as respostas às questões que o aluno coloca sobre o mundo e é ela que condiciona o sucesso do processo pedagógico.

Neste sentido, a autoridade radicar-se-á não apenas no estatuto institucional do professor, mas sobretudo na sua conduta pessoal e profissional, designadamente no domínio científico dos conteúdos da disciplina que leciona.

Contudo a instituição escolar sofreu alterações nas últimas décadas, nomeadamente com a passagem de um regime ditatorial para um regime democrático, mudanças que contribuíram para uma certa desconsideração social em relação à classe docente, particularmente no que toca ao reconhecimento do valor autoridade do professor por parte dos alunos. Acresce que, acerca do conceito autoridade, assistimos a alguns equívocos ao longo da história, por vezes confundido com *autoritarismo*, sendo hoje em dia muito comum ouvir-se falar de *crise de autoridade* nas mais diversas esferas da sociedade, sem se perceber muito bem do que se fala quando se fala de autoridade.

No presente trabalho propomo-nos pensar o valor autoridade no contexto escolar, mais concretamente no âmbito da relação educativa professor-alunos. É precisamente a especificidade desta relação – caracterizada por uma tensão interna capaz de impulsionar no aluno um processo de aperfeiçoamento² – que nos suscita a questão da autoridade e a sua compatibilidade com os valores emergentes de uma democracia, como a *igualdade* e a *liberdade*.

O contexto escolar inscreve-se num tempo e num espaço, ou seja, insere-se num contexto bem mais abrangente que é o contexto social e cultural. E hodiernamente é comum a ideia de que vivemos numa sociedade permissiva, reveladora de uma *crise de autoridade*, precisamente a antítese de uma sociedade autoritária que caracterizou um

² Tese que desenvolvemos mais à frente, Capítulo I, ponto 1.2.

determinado período da nossa história, designadamente o Estado Novo. A primeira fundamenta-se na liberdade e nos direitos, a segunda, na autoridade e nos deveres. Ora, e como bem salienta José António Marina (2011, p. 13), «esta oposição é inequívoca e de uma clareza maniqueísta: os bons estão de um lado (liberdade e direitos) e os maus do outro (autoridade e deveres)».

No campo específico da educação, Adalberto Dias de Carvalho (1994, p. 105) sustenta que houve uma rutura no sentido em que a formação tradicional pressupunha a ideia de dever e não tanto a de direito. O aluno era olhado como um ser a educar através da sua subordinação a um conjunto de normas morais, já a educação contemporânea encara-o como um ser que, por referência direta a normas legais, se assumirá como um sujeito de iniciativas que essas normas sancionam.

A educação contemporânea tem como pressupostos basilares os *Direitos Humanos e Liberdades Fundamentais*, cuja fundamentação axiológica se estrutura em documentos como a *Declaração Universal dos Direitos do Homem* (1948). E no ponto 2 do artigo 26.º da referida Declaração, é atribuído à educação o papel de proporcionar «o reforço do respeito pelos direitos do homem e pelas liberdades fundamentais». Neste sentido, e parafraseando Adalberto Dias de Carvalho (1994, p. 108), o processo de instauração dos direitos humanos deve ele mesmo subordinar-se aos limites e aos direitos de tais princípios. Assim, torna-se ilegítimo organizar uma intervenção educativa que não considere a problemática dos direitos humanos.

Adalberto Dias de Carvalho (1994, pp. 105-107) fala de uma dicotomia entre educação dos deveres e educação dos direitos. A primeira acentua a responsabilidade de cada um relativamente a si e aos outros; a segunda privilegia a consciencialização dos indivíduos no que concerne às suas prerrogativas em relação aos outros, mas na medida em que essas prerrogativas são recíprocas. Ora, sendo as declarações dos direitos do homem abstrações relativamente ao mundo concreto, no sentido em que são metas a atingir, diríamos com o autor que estas proclamações fomentam comportamentos reivindicativos, uma conflitualidade resultante da aplicação prática de um determinado direito³. Contudo, o autor defende que, sendo a *liberdade* o direito por excelência, ela é condição de todos os outros.

³ Tomemos como exemplo uma greve dos transportes públicos: pois embora sendo o direito de uns poderá colidir com o direito de outros de usufruir do serviço prestado, porque pagaram o título de transporte mensal, ficando assim privados desse direito.

Já José António Marina (2011, p. 38, p. 71) defende que é o «grande dever», no sentido em que a «liberdade não é uma propriedade inata, mas sim aprendida. Não nascemos livres, mas sim dependentes, e aquilo a que chamamos liberdade não é mais do que um processo contínuo de libertação, que inevitavelmente se dá num contexto social». Defendemos que este ponto de vista é o que pode promover a superação da dicotomia maniqueísta, pois a liberdade deixa de estar do lado dos direitos para se ligar aos deveres.

Os casos de indisciplina e de condutas antissociais que se têm vindo a fazer sentir na escola e na sociedade em geral são fatores pelos quais se permite falar de *crise de autoridade*. Face a esta ordem de considerações, «lamenta-se a hipertrofia de direitos e a atrofia de deveres, e reivindica-se, como panaceia, a recuperação da autoridade, antes de se averiguar se esta restauração será uma solução ou um perigo»⁴ (José António Marina, 2011, p. 14).

Todavia, os problemas sociais que nos levam a falar de uma *crise de autoridade* carecem de soluções pensadas de modo mais abrangente, e não apenas ao nível escolar. António Nóvoa (2006, p. 115, pp. 112-113) fala de «transbordamento» da escola que a levou a assumir uma infinidade de tarefas que não pode cumprir. As soluções passariam por um «pensamento novo» que no plano dos espaços e dos tempos previsse a «existência, para além da escola, de um conjunto de outros espaços e instituições que devem assumir as suas responsabilidades educativas».

Neste sentido, Olga Pombo (2003, p. 12) destaca ainda o ponto 1 do já referido artigo 26.º da *Declaração Universal dos Direitos do Homem* (1948), que se refere à responsabilidade do Estado na educação dos cidadãos quando afirma a obrigatoriedade do ensino elementar. Contudo, não podemos ignorar o ponto 3 do mesmo artigo, que se refere à inalienável responsabilidade dos pais na educação dos seus filhos. Ou seja, embora todas as crianças e jovens tenham direito à escola, antes de mais, têm direito à educação familiar. Ora, se esta condição não está garantida, se há alunos nas escolas

⁴ A *crise da autoridade* afeta a generalidade das instituições sociais. Contudo interessa-nos, no âmbito do presente trabalho, identificar este fenómeno no contexto escolar. Neste sentido, José António Marina (2011, pp. 18-20) sustenta que a educação permissiva é a que baixa o nível de exigência para proteger a espontaneidade da liberdade, já a escola antiga tinha como função dobrar o aluno, sendo o valor central a obediência. E quando se fala em *recuperação da autoridade*, é preciso lembrar que a sociedade, ao longo da história, oscila entre manifestações extremas de «glorificação da liberdade» e de «avidez da ordem». Portanto, um debate em torno desta questão exige, segundo o autor, esclarecer o conceito autoridade e reconhecer que o verdadeiro significado de autoridade a relaciona com o mérito.

«cujos pais não têm casa, se há crianças que não têm pais, ou se há crianças cujos pais as abandonam em casas fechadas, em casas vazias, em casas destruídas – não vejo como pode a escola ser chamada a substituir, a compensar, a resolver tanta desgraça. O facto de não se saber, ou não se poder, ou não se querer encontrar soluções para tanto drama, não pode traduzir-se num “lavar de mãos” e numa descuidada (e desculpabilizante) “transferência” para a escola de tamanha responsabilidade».

Esta mudança social provocou alterações⁵ na escola que deixaram uma marca depreciativa quer na instituição em si, quer na classe docente. Contudo, há problemas de ordem social que se fazem sentir na escola, os quais exigem urgentes respostas de natureza política, económica e social, e não se pode atribuir aos professores, por si só, a responsabilidade de garantir na instituição escolar o que a sociedade, como um todo, não consegue.

E a questão que se impõe, e que nos leva ao encontro da problemática central do presente trabalho, é a da finalidade da educação. Educar para quê? «Não há educação, nem acção humana em geral, que não esteja orientada para valores, pela ideia de um resultado a alcançar, que inspira a escolha dos meios, métodos e comportamentos mais adequados aos fins em vista» (Reis Monteiro, 1997, p. 19). E como refere o Relatório Delors (Jacques Delors, 1996, p. 16), à educação «cabe-lhe a missão de fazer com que todos, sem excepção, façam frutificar os seus talentos e potencialidades criativas, o que implica, por parte de cada um, a capacidade de se responsabilizar pela realização do seu projeto pessoal».

Ora, atendendo a esta ordem de considerações, e confrontados com estes documentos, a questão central do presente trabalho é: educar para a autonomia, para a democracia, para a liberdade, para a mudança, não colidirá com o valor autoridade, assumido nestes documentos como um valor central da relação educativa?

⁵ Olga Pombo (2003, p. 12, p. 19) fala-nos de uma «progressiva e alarmante transferência para a escola das responsabilidades educativas que, naturalmente, e desde sempre, pertencem à família». Face a este sufoco de tarefas educativas, a escola dificilmente consegue cumprir a sua função essencial que é a de ensinar. E porque passou a ser chamada a educar, a escola deixa de ensinar. A autora fala assim de dois conceitos que são hoje usados de forma indistinta, como que numa identidade: educação e ensino. Mas não é o mesmo. O primeiro diz respeito à disciplinarização das vontades e dos seus desejos; o segundo, à inscrição das novas gerações no património comum dos saberes que fomos inventando. É precisamente neste último, no ensino, que segundo a autora reside o «brilho da escola». No que se refere à disciplinarização, a autora defende que não cabe à escola ir de encontro aos interesses dos alunos, como advogam muitos dos programas oficiais que defendem como ponto de partida os modos de falar e as leituras que interessam à grande maioria, mas antes despertá-los para interesses que eles nunca teriam se não tivessem ido à escola.

Segundo Hannah Arendt (1957, p. 44), dizer que os adultos abandonaram a autoridade significa que «os adultos se recusam a assumir a responsabilidade pelo mundo em que colocaram as crianças». Segundo a autora, perdendo-se a autoridade perde-se o fundamento do mundo.

Alain Renaut (2004, p. 7, p. 192) sustenta que a quebra da autoridade que caracteriza a sociedade permissiva representa uma crise estrutural das sociedades democráticas, «uma crise de legitimidade sem precedentes abala as instâncias que têm como tarefa assumir a função educativa». O autor defende que a questão central que deve envolver a sociedade é o funcionamento democrático das instituições, «a maneira como a democratização de uma instituição conduz a repensar e a reorganizar dentro dela o exercício do poder (...) que seja compatível com os valores da igualdade e da liberdade» em vez de se gastar «energia a chorar a perda irreversível de autoridade a que levou a marcha hesitante mas no entanto irresistível da democracia». Neste sentido, o autor considera um triunfo da democracia.

O assunto é, portanto, controverso. Contudo, é um facto que existe autoridade na escola. Michèle Porte (1988, citado por Jean Houssaye, 2007, p. 33) faz esta constatação quando distingue três formas de autoridade do professor. A de *hóspede* porque recebe os alunos na sala de aula e, neste sentido, é responsável pelas boas práticas de receção; a *epistémica*, na medida em que se espera que o professor saiba mais sobre o objeto da transmissão e reconheça esta dissimetria e o seu carácter local; e finalmente a autoridade *deôntica*, que advém da instituição⁶ à qual pertence, que o professor deve reconhecer e na qual também se deve distinguir.

Todavia, constatar este facto, não responde à questão essencial da sua legitimidade, pelo que importa encontrar os fundamentos para tal legitimidade, para que este valor não degenere em autoritarismo. Com Yves de La Taille (1999, p. 22) defendemos que

«é ainda preciso que aqueles de quem se pede a obediência legitimem a hierarquia. Se o professor for visto como um empregado a hierarquia inverte-se. Mas se for visto como representante de algo que transcende a própria relação com seus alunos, como representante de valores aos quais todos devem aderir, a legitimidade necessária pode existir».

⁶ Normas e regras instituídas que constam dos documentos orientadores da escola, nomeadamente o Regulamento Interno, o Projeto Educativo, o Projeto Curricular e o Plano Anual de Atividades.

Educar para a autonomia, para a democracia, para a liberdade, para a mudança, evidencia, desde logo, que a educação se reveste de uma dimensão axiológica de matriz humanista, pelo que não pode ser considerada neutra do ponto de vista ideológico. É tácito que a educação visa, além da aquisição de conhecimentos, a adesão a valores e a aprendizagem de práticas de participação na vida pública. De resto, no Relatório Delors (Jacques Delors, 1996) é assumido claramente que, no que concerne à disciplina de filosofia no Ensino Secundário, a sua intencionalidade⁷ estruturante deverá ser: «contribuir para que cada pessoa seja capaz de dizer a sua palavra, ouvir a palavra do outro e dialogar com ela, visando construir uma palavra comum e integradora» (Henriques, Vicente, & Barros, 2001, p. 5). Assim, defendemos com Rui Trindade (2011) que um professor não pode ser neutro, pois o seu trabalho não é meramente técnico. Se o fosse, todo o seu impacto social e educativo estaria perdido, porque a docência, no que se refere à questão do ensinar e aprender, «pressupõe opções de fundo sobre o que é ser aluno, ser professor, para que serve a instituição escolar, estamos a formar estes jovens para quê, com que sentido, na base de que valores».

Neste sentido, enfrentamos um aparente conflito de valores. Pois, se por um lado, e de acordo com a *Lei de Bases do Sistema Educativo* (Lei nº 46/86 de 14 de outubro), ponto 4 e 5 do Artigo 3.º, o sistema educativo deve contribuir para o desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade dos indivíduos; incentivar a formação de cidadãos livres, responsáveis, autónomos e solidários; desenvolver o espírito democrático e pluralista, aberto ao diálogo e à livre troca de opiniões; promover o espírito crítico; por outro lado, encontramos no Relatório Delors (Jacques Delors, 1996, p. 61) o valor autoridade configurado como um valor central da relação educativa: «o problema que se coloca é o do equilíbrio entre a liberdade do indivíduo e o princípio de autoridade que preside a todo o ensino, o que põe em relevo o papel dos professores na construção da capacidade de discernir autonomamente, indispensável a quem vai participar na vida pública».

Sendo o Relatório Delors (Jacques Delors, 1996) um documento de alusão constante no atual *Programa de Filosofia* (Henriques, Vicente, & Barros, 2001), propomo-nos pensar, à luz destes documentos, o papel do professor na relação educativa professor-alunos e a sua relação com o valor autoridade. Neste sentido, centrar-nos-

⁷ A ideia que percorre esta *intencionalidade estruturante* é certamente merecedora de maiores considerações que não cabem neste espaço de reflexão. Contudo deixamos aqui uma citação de João Boavida (1991, p. 56) alertando para o «perigo de pôr a filosofia ao serviço de uma intenção e, portanto, de a impossibilitar».

emos no contexto escolar para pensar o conceito autoridade, em estrita relação com conceitos centrais da ação educativa, como educação, liberdade, autonomia, responsabilidade; e com conceitos, diríamos mais periféricos, como disciplina, formação, instrução, no sentido de contribuir para um debate acerca dos limites da autoridade e da liberdade neste contexto específico, e do lugar que corresponde à liberdade e à autoridade no ato educativo. Procuraremos ainda desobscurecer o conceito autoridade de modo a demarcá-lo de dois conceitos conexos: autoritarismo e poder.

Este percurso investigativo resulta de dificuldades encontradas na prática de aulas integradas no processo de estágio profissional do Mestrado em Ensino de Filosofia no Ensino Secundário, e decorre do exercício de reflexão crítica desenvolvido nesse processo, o qual exige interligação entre a teoria e a prática. Foi justamente nesta dimensão praxiológica que encontramos desacordo entre *autoridade* e *liberdade*. Esta problemática, embora muito falada nos mais diversos espaços sociais e institucionais, é merecedora de um alargado debate interdisciplinar. Neste sentido, o que nos motivou essencialmente nesta investida foi acreditar ser possível acrescentar alguma inovação.

O nosso desafio passou por reunir diversas propostas, diríamos até que algumas antagónicas, e promover um diálogo entre elas, na rota de possíveis acordos, que nos levassem a encontrar plataformas de entendimento suscetíveis de sair do papel e entrar no campo da ação do terreno educativo em contexto escolar.

Neste sentido, traçamos um percurso que integra três etapas. A primeira dedicada à apresentação e formulação do problema, no qual procuramos demarcar o seu território de (rel)ação e situá-lo mais em concreto no campo da educação em contexto escolar, atendendo à especificidade que o caracteriza. Para tal, delineamos uma trajetória de reflexão que parte da realidade social e cultural atual, na qual se inscreve o contexto escolar, e seguimos na senda de um esclarecimento da complexa rede conceptual que tece este campo educativo, no sentido de desbravar caminhos que nos conduzissem à nossa segunda etapa, a de encontrar consensos possíveis nas respostas às interrogações que nos impulsionaram.

Neste processo fizemo-nos acompanhar por pensadores, sobretudo por autores contemporâneos da área da filosofia da educação – pela sua vertente antropológica na qual se podem situar as problemáticas éticas resultantes do nosso objeto de estudo –, com os quais nos identificamos e que entendemos serem fundamentais para iniciarmos e percorrermos um caminho em direção ao nosso segundo momento. As propostas matriciais que traçaram o trilho desta reflexão foram seguramente a *conceção*

antinómica da educação de Quintana Cabanas (2002) e o *pensamento complexo* de Edgar Morin (2001), que nos orientaram na apresentação e formulação da problemática central deste processo investigativo.

Numa segunda etapa procuramos traçar um caminho em busca de respostas, continuando a pensar em diálogo com os autores que nos acompanharam até esta fase do percurso, e integrando ainda outros pensadores da área da educação, no sentido de se constituírem como contributos para um debate interdisciplinar, que urge, e possa vir a envolver toda a sociedade nas suas mais diversas esferas. Pois no presente estudo, embora nos tenhamos circunscrito ao contexto educativo no âmbito escolar, detivemo-nos apenas numa das suas dimensões: a que diz respeito à relação professor e alunos. E não obstante a importância de um estudo que integrasse uma visão desde o ponto de vista dos alunos, dado o espaço limitado da presente reflexão, centramo-nos aqui no papel do professor.

O trabalho termina, num terceiro momento, com considerações finais referentes a uma análise crítica de todo o percurso investigativo.

| CAPÍTULO I. | APRESENTAÇÃO DO PROBLEMA

1. | EDUCAÇÃO

A educação é o mais importante e o mais difícil problema que o homem tem como tarefa. Pois o critério depende da educação e a educação por sua vez depende do critério. Por isso, a educação só pode progredir na medida em que uma geração transmite à seguinte as suas experiências e os seus conhecimentos, e esta, por seu turno, dá a sua contribuição e a lega à seguinte...

Kant (citado por Leonel Ribeiro dos Santos, 2008, p. 126)

Percorreremos um caminho de reflexão que parte de um conceito fundamental a partir do qual nos permitirá avançar para a questão da autoridade entendida como um valor central na relação educativa. Trata-se, portanto, do conceito educação.

A educação é o mais complexo e importante fenómeno que o homem enfrenta, um problema definido por Reis Monteiro (1997, p. 15) como um «paradoxo *necessidade-impossibilidade*» na medida em que «tendo o fenómeno educacional um conteúdo bio-cultural e multidimensional, os seus paradoxos emergem da relação entre cultura e natureza, sociedade e indivíduo, autoridade e liberdade».

E de que falamos quando falamos de Educação? Defendemos, na esteira de Quintana Cabanas (2002, p. 52), que o «termo educação é como um poliedro de muitas faces». Pode ser entendido como atuação do educador em relação ao seu educando, mas pode ainda ser entendido, entre outros significados, como a qualidade de quem foi educado, o sistema educativo de um país ou a conduta segundo as normas sociais. Neste sentido, a educação tem múltiplas dimensões como sendo a dimensão pessoal, a social, a relacional, a política, a artística, a existencial, a económica, a cultural, a psicológica, a jurídica, a afetiva, a institucional, a histórica, a ética, a laboral e mesmo a comercial.

Será então possível definir educação? Não sendo um termo unívoco, segundo Quintana Cabanas (2002), também não é equívoco, pois é possível encontrar um

denominador comum em todos os diferentes sentidos. Entendemos assim que é possível avançar com a definição de educação como «actividade orientada intencionalmente para a promoção do desenvolvimento da pessoa humana e a sua integração na sociedade» (Mauro Laeng, 1978, p. 141).

Educação vem do latim *educare* que significa alimentar, cuidar; e de *ducere* que significa conduzir, levar. E para definirmos o conceito e esclarecermos do que falamos quando falamos de educação no contexto escolar, recorremos a Isabel Marnoto (1989, p. 24) que sustenta que educação é um processo de integração de um indivíduo numa cultura. É a transmissão de um património cultural: um ensinar e receber de um modo de estar no mundo e de um conjunto de crenças, de saberes, de valores, de técnicas, de preceitos morais e jurídicos e de costumes. Neste sentido, a educação é a perpetuação de uma cultura através de uma série de meios institucionais.

Centrar-nos-emos no significado que mais nos interessa, no âmbito do presente trabalho, para contexto escolar que é justamente a «actuação do educador relativamente ao seu educando» (Quintana Cabanas, 2002, p. 52), assim definida pela pedagogia no sentido que esta estuda a educação como um *actus*. As outras *faces do poliedro* interessam particularmente a ciências da educação, entre outras, à Sociologia da Educação, à Economia da Educação, e à Psicologia da Educação, que a estudam como um *factos*. Neste sentido, seguiremos o significado de educação como *ação e efeito de educar*, e entendemos com Quintana Cabanas (2002, p. 53) a educação como ação: o ato ou atividade de educar; e a educação como efeito: as consequências ou resultados dessa ação.

Tendo como ponto de partida esta definição de educação, vejamos de seguida de que falamos quando falamos de ato educativo.

1.1. | Ato Educativo

O ato educativo é, nas palavras de Quintana Cabanas (2002, p. 60), «o exercício concreto da educação. É, por conseguinte, a confluência da actuação do educador com a reacção do educando, tendo como consequência o acesso deste a um nível de maior perfeição pessoal». Esta definição leva-nos a colocar questões complexas do ponto de vista da concretização, nomeadamente a questão levantada pelo autor de como

«conseguir o resultado pretendido sem desrespeitar a natureza do educando». Quintana Cabanas (2002, p. 60) problematiza esta definição colocando dúvidas as quais qualifica como angustiantes:

«Quais são as condições para que se produza a reacção do educando? Que capacidade tem este para reagir adequadamente? Com que critérios se define o que é a reacção adequada? E adequada a quê? Qual é o modelo de perfeição dos diferentes indivíduos? E como terá de ser a acção do educador que supostamente terá de respeitar a liberdade do educando? E será que terá de respeitá-la sempre, em todos os casos?».

O autor sustenta ainda que estas questões deveriam ser centrais para a definição do conceito de educação de modo a garantir que o ato educativo o seja efetivamente, pois de outra forma poderá tratar-se de um «acto deseducativo, que também existe e com frequência».

Segundo João Boavida (1991, p. 305, p. 306) o ato educativo é «uma relação dinâmica e interdependente dos dois elementos [educador e educando] mediante uma matéria». Falamos, portanto, de uma atividade triádica que conta com aquele que ensina, com aquele a quem se ensina e com aquilo que se ensina; o que pressupõe, continua o autor, estatutos diferenciados e próprios, o que confere ao ato educativo uma dimensão social. Contudo, o autor sustenta que «há um dinamismo mais profundo e mais originário que é o da própria aprendizagem», este, sem dúvida, o mais importante.

Também Reis Monteiro (1997, p. 19) defende que a educação «consiste em aprendizagens. Aprender tem uma predominante conotação intelectual, que leva a assimilar, frequentemente, educação e instrução». O autor sustenta que o conhecimento tem aqui um valor «instrumental» na medida em que serve para realizar outros valores. Neste sentido, no topo de uma hierarquia de valores, encontram-se os valores éticos, «que dão sentido à vida e regulam as relações humanas», defendendo que a motivação fundamental do agir humano são os valores na medida em que «um valor consiste numa relação, é uma escolha».

Numa outra ordem de considerações, importa ainda ter presente que são inúmeros os elementos que se relacionam direta ou indiretamente com a ação educativa. Como lembra João Boavida (1991, p. 333), mesmo que o professor «ensine da mesma forma todos os alunos, (...) as aprendizagens (ritmos e associações potenciais) serão diferentes». De resto, o atual *Programa de Filosofia* (Henriques, Vicente, & Barros, 2001, p. 16), sustentado nesta ideia, propõe aulas ancoradas em três princípios

metodológicos fundamentais, a saber, o princípio da progressividade das aprendizagens, o princípio da diferenciação das estratégias e o princípio da diversidade dos recursos.

Neste sentido, podemos entender com Quintana Cabanas (2002, p. 61) a educação como um processo (síntese de sucessivos atos educativos) de aperfeiçoamento no qual se procura que o aluno aceda a níveis superiores na sua existência. Um processo que integra três parâmetros: sujeito-meios-fins; entendendo-se o aluno como um sujeito com as suas circunstâncias pessoais psicológicas, sociais e culturais; os meios como métodos e recursos; e os fins como correspondência a um estado ideal desejado e a alguns valores pretendidos que se especificam em alguns objetivos educativos. Os elementos determinantes deste processo educativo são os fins educacionais, no sentido em que são «função não apenas de exigências objectivas (ideais e sociais), mas também a natureza do sujeito, pois desta depende também o que esperamos dele e o que nos proporemos fazer com ele».

Atendendo às finalidades propostas pelo atual *Programa de Filosofia* (Henriques, Vicente, & Barros, 2001, p. 16), estas apontam para o «caminhar no sentido da configuração progressiva da sua autonomia, factor absolutamente imprescindível na aprendizagem da Filosofia». Constatamos assim uma dimensão axiológica das finalidades educativas propostas em âmbito escolar pelos documentos oficiais, assumindo claramente que as dimensões da ética e da cidadania são desenvolvidas no ser humano pela educação. De resto, esta é uma convicção basilar de todos os pilares educativos, particularmente do *Aprender a viver juntos*, pois, sendo uma condição antropológica alargada, no sentido que vai para além da questão *quem é o homem* para acolher a questão *quem somos nós*, corresponde à necessidade de formar jovens que compreendam o valor da diferença e o seu contributo para o nosso património comum, no qual se subentende que os seres humanos são os responsáveis pela criação e desenvolvimento destes valores.

Este imperativo educativo traduz um conjunto de ideais e princípios que sustentam as ações humanas e os valores éticos, designadamente o respeito, a justiça, o amor, a liberdade, a solidariedade, o valor da diferença, entre outros. Estes valores podem ser trabalhados e levados à prática em aulas dinâmicas, nas quais os alunos sejam convidados a participar, a intervir, a ouvir os colegas e fazerem-se ouvir. Esta é a grande dimensão ética para a qual o professor é desafiado. Será, portanto, pela educação, no sentido em que ela é um ensinar e aprender, entre outros, de um conjunto de valores (Isabel Marnoto, 1989, p. 24), que a autoridade pode ser reconhecida pelos

alunos no sentido do exemplo que o professor pode representar na adoção de práticas de consolidação destes valores no decurso das suas aulas.

Assim, o desafio do professor vai no sentido de promover uma relação ensino-aprendizagem que seja, de facto, cooperativa. Ensinar e aprender é cooperar, isto é, *operar com* procurando o equilíbrio nas relações sociais. Trata-se, portanto, de um processo dialético e interativo no qual confluem influências que resultam em modificações e provocam alterações, quer no professor, quer nos alunos. Ou seja, o professor é submetido aos efeitos que as ações dos alunos exercem sobre ele e que o levam a transformar-se, mas nessa interação influencia também os alunos, o que nos lembra Henry Adams (1838-1918) quando profere que um professor *afeta sempre a eternidade, nunca saberá onde a sua influência termina*. É justamente este sentido de responsabilidade que deverá constituir-se como o elemento norteador do agir docente, e estar sempre presente na consciência de quem assume o papel de educador.

Vimos assim que o ato educativo traduz-se numa relação triádica que conta com três componentes: professor-saber-aluno. Centrar-nos-emos de seguida no específico desta «relação dinâmica e interdependente» como a caracteriza João Boavida (1991, p. 305).

1.2. | Relação Educativa

Nesta relação dinâmica e interdependente o educador, o educando e o mundo encontram-se vinculados numa trama. Este vínculo pedagógico é justamente o que confere especificidade à relação educativa. Como as relações humanas assumem diferentes formas, importa-nos pensar o específico da relação educativa no âmbito das relações sociais. Vejamos com Gonzalo Jover (2007) a análise que faz da educação como relação, que nos interessa particularmente para compreendermos de que falamos quando falamos de relação educativa no contexto escolar.

Como vimos, uma ideia implícita no conceito de educação é que esta «implica sempre algum tipo de ação, de participação, por parte de quem está a educar, de que ninguém se pode educar na vez do outro, como ninguém pode viver por ele» (Gonzalo Jover, 2007, p. 315). Ora, como a educação implica a ação de quem se educa, o educador não educa o educando, ajuda-o a educar-se. Roger Cousinet (1952, citado por Gonzalo Jover, 2007, pp.315-316) traduz claramente esta ideia quando diz que é no

«encontro entre o mestre e o aluno, entre a actividade do mestre e a do aluno, onde é necessário situar a virtude da educação, que carece de sentido e eficácia até ao momento em que este encontro se produz».

Sendo que a educação envolve sempre a ação de quem se educa, segundo o autor, podemos situar a relação educativa no campo das relações de ajuda, uma vez que estas relações, educativas ou não, caracterizam-se pela sua intencionalidade marcada por um objetivo específico.

Uma outra característica decorre do elemento mundo nesta relação triádica. E como nos diz Ortega y Gasset (1994, p. 167), «podemos representar a “nossa vida” como um arco que une o mundo e o eu; mas não é primeiro o eu e depois o mundo, mas ambos ao mesmo tempo». Por isso, podemos afirmar que, no homem, natureza e cultura estão ligados. Neste sentido, a *nossa vida* não é apenas a *nossa pessoa* uma vez que da *nossa vida* forma parte o *nosso mundo*, «o que a nossa vida for depende tanto do que seja a nossa pessoa como do que seja o nosso mundo». Viver é «achar-se frente ao mundo, com o mundo, dentro do mundo, submerso no seu tráfego, nos seus problemas, na sua trama medonha». A *nossa vida* consiste em conviver com uma circunstância.

É porque o homem é um ser de circunstância, e continuando com Gonzalo Jover (2007, p. 316), que a tarefa de descobrir, inventar e negar só é possível desde o «redescobrir» do legado cultural anterior que oferece ferramentas que possibilitam proceder à sua superação. Neste processo de «redescoberta» o papel do educador é determinante na condução do educando aos significados a serem redescobertos, aos eixos da conceção do mundo e ao seu lugar nele, a relação alarga-se para acolher o mundo e, neste sentido, o carácter de ajuda da relação educativa transforma-se em mediação⁸. Este carácter de mediação implica reconhecer que esta não é uma relação de igualdade. A base da relação educativa é de assimetria e dependência, pois cabe ao educador acompanhar o educando na sua tarefa de reconstrução.

Neste sentido, o carácter de mediação confirma que nas relações pedagógicas os elementos da relação têm estatutos diferenciados, característica fundamental para pensar a questão da autoridade no contexto escolar, pois trata-se de uma relação que se define por uma certa desigualdade que lhe dá sentido e razão de ser.

Contudo, estas características também sevem um outro tipo de relações, como sendo as de dominação. Estas últimas são radicalmente opostas àquilo que deve ser uma

⁸ Mais à frente neste processo investigativo, designadamente no Capítulo II, ponto 2.1.1., deter-nos-emos mais atentamente neste conceito de mediação.

relação educativa, pois a tarefa do educador consiste em colocar a sua superioridade relativa – saber, experiência, fazer – ao serviço da promoção do educando. Já numa relação de dominação «procura-se a submissão do dominado, o seu empequenecimento. A relação de dominação é uma relação de posse: trata-se aquele a quem se quer dominar de forma a que ele pertença a si mesmo o menos possível. A dominação tende a aprofundar-se e a perpetuar-se» (Gonzalo Jover, 2007, p. 316).

Acrescentamos que estas relações de dominação, assentes num autoritarismo, no sentido que este se define por uma imposição sem abertura ao diálogo evidenciando o princípio hierárquico dos elementos da relação, pelo que nunca poderiam definir uma relação educativa orientada para a liberdade e para a autonomia, por serem avessas precisamente à liberdade e ao respeito pelo outro, o que em nada concorre para as finalidades educativas contemporâneas expressas nos documentos oficiais.

A relação educativa deve ser entendida como uma relação verdadeiramente de ajuda, sem esconder outro tipo de motivações, sendo a dependência entendida «como passageira, tendendo a aniquilar-se a si própria, a alcançar uma situação em que se torne inútil e desapareça. Sem esta inclinação, a relação deixa de ser educativa» (Gonzalo Jover, p. 316). Esta ideia remete-nos a Agostinho da Silva (1988, p. 43), que traduz sabiamente o papel do mestre na relação educativa quando nos diz que

«mestre é o homem que não manda; aconselha e canaliza, apazigua e abranda; não é a palavra que incendeia, é a palavra que faz renascer o canto alegre do pastor depois da tempestade; não o interessa vencer, nem ficar em boa posição; tornar alguém melhor – eis todo o seu programa; para si mesmo, a dádiva contínua, a humildade e o amor do próximo».

Kant legou-nos um conceito a partir do qual é possível demarcar a fronteira entre o que é uma relação de ajuda e uma relação de dominação. Falamos do conceito de *Respeito* definido na sua obra *Fundamentação da Metafísica dos Costumes* como o dever de «agir de tal maneira que uses a humanidade, tanto na tua pessoa como na pessoa de qualquer outro, sempre e simultaneamente como um fim e nunca simplesmente como um meio» (Kant, 1960, p. 68).

Neste sentido, é uma questão de respeito pelo outro ajudá-lo a alcançar o saber e a autonomia. Pois não deixa de ser uma falta de respeito⁹ pelo outro pensar que toda e

⁹ O conceito de respeito é aqui entendido como um sentimento moral produzido pela razão como motivo para fazer da lei moral a sua máxima. Ou seja, cumprir o dever por puro e simples respeito pelo dever,

qualquer influência é um atentado contra a liberdade mantendo o educando num estado de menoridade.

Uma outra atitude de suma importância na relação educacional é a confiança. Confiança no futuro e confiança nas capacidades e possibilidades do educando. Esta confiança é geradora no educando de autoconfiança e motivação. Portanto, é específico da relação educativa aspirar a tornar-se supérflua e desaparecer na razão inversa da autonomia por parte do educando. Esta característica é, por definição, própria de qualquer relação de ajuda.

Finalmente, uma característica fundamental da relação pedagógica, que lhe confere uma especificidade própria e a exclui das relações de amizade é a intencionalidade, marcada por um objetivo ou finalidade a alcançar. As relações de amizade¹⁰, podendo ser consideradas relações de ajuda, não cabem nas relações educativas pelo facto de serem caracterizadas precisamente pelo desinteresse. Na relação educativa há uma tarefa a cumprir que se constitui como uma obrigação. «Entre o educador e o educando existe a intencionalidade que condiciona o livre fluir da relação; entre ambos se interpõe o objectivo a alcançar, a vinculação a um mundo que os transcende» (Gonzalo Jover, 2007, p. 317).

A especificidade da relação educativa está assim mais especificamente associada à pedagogia, uma intencionalidade pedagógica portanto, marcada pela *orientação ao mundo para o educando*. Esta intencionalidade tende a algo em devir, que ainda não é, mas aquilo que se procura realizar no próprio educando, no *si-próprio* que se vai formando. Com Olga Pombo (2003, p. 30) acrescentamos uma orientação ao mundo que lhes permita adquirir os conhecimentos fundamentais que a humanidade foi lentamente construindo, sem impor morais, sem apontar modos de vida ou sugerir cenários de felicidade na Terra ou fora dela¹¹. Neste sentido, reforçamos com Hannah Arendt (1957, p. 51) quando nos diz que «a função da escola é ensinar às crianças o que o mundo é e não iniciá-las na arte de viver».

É esta intencionalidade pedagógica que introduz uma constante tensão na relação educativa: o aluno é tratado como um *objeto* de uma intenção educadora, mas ao

exigência que tem a forma de *imperativo categórico*, a qual ordena que uma ação boa seja realizada pelo seu valor intrínseco, que seja querida por ser boa em si, e não pelos seus efeitos ou consequências.

¹⁰ Gonzalo Jover (2007, p. 317) reconhece que há muitos tipos de relações sociais nas quais não existe propriamente uma intenção declarada de educar, «mas que possuem virtualidades educativas. Não nos educamos só nas relações que identificamos como tais, mas também, às vezes, apesar delas».

¹¹ Olga Pombo (2003) lembra Neill na obra *Liberdade sem Medo*, quando diz que temos de recusar transmitir religião, política ou consciência de classe.

mesmo tempo, enquanto educativa, o aluno é reconhecido na sua própria essência. Daqui resulta a complexidade da relação educativa: a tensão é entre aquilo que é o objetivo – orientação para o mundo – e aquilo que é o pessoal – a orientação para o educando. Conforme o tipo de relação educativa, o pêndulo tenderá mais para um dos lados. Contudo, esta tensão é condição essencial desta relação. Eliminar esta tensão implicaria eliminar o fator intencionalidade, o que por sua vez implicaria transformá-la numa outra relação, numa relação marcada pela amizade. Pois, se numa relação educativa há uma tarefa a cumprir, já numa relação de amizade o fim esgota-se no seu próprio desenvolvimento.

Também João Boavida e João Amado (2006, p. 49) falam da especificidade do *educativo*, considerando como tal

«toda a situação em que se manifeste, ou que manifeste, uma intenção de aperfeiçoamento ou de qualificação, isto é, uma qualquer tensão capaz de dinamizar, num educando, um processo de aperfeiçoamento ou vontade de aprendizagem (...). É esta intenção que faz educativos os pressupostos, e que congrega as condições necessárias para que o educativo o seja de facto, isto é, a situação educativa se concretize».

Atendendo a esta complexidade, que resulta de uma tensão interna definidora daquilo que é uma relação educativa, prosseguiremos no sentido de auscultar o papel do professor nesta relação.

1.2.1. | O Papel do Professor na Relação Educativa

Na obra *Sobre a Pedagogia*, Kant inicia o texto com a célebre expressão de que o homem é a única criatura que necessita de ser educada, a única suscetível de educação, o que coloca, segundo Adalberto Dias de Carvalho (1994, p. 51), a educabilidade no centro das atenções, conceito que «remete, à partida, para as ideias de plasticidade e de maneabilidade como condições de perfectibilidade do ser humano». O que significa que o processo da educação é específico do ser humano, uma vez que a sua natureza inconclusa (quer ao nível biológico, quer ao nível psicológico) define-se pela capacidade de ser educada, pela sua potencialidade para aprender, o que o distingue

dos restantes animais¹². Neste sentido, defendemos na esteira de João Boavida (2008) que o que deve ser pedido hoje aos educadores é que eduquem, pois constata um enfraquecimento do *dever de educar*.

Para pensarmos este *dever de educar*, recorremos a Leonel Ribeiro dos Santos (2008, p. 122), que nos apresenta uma tradução de um excerto das lições do Curso de Pedagogia de Kant, *Informação acerca da orientação dos seus Cursos no Semestre de Inverno de 1765-1766*, na qual o filósofo defende que

«o progresso natural do conhecimento humano é de tal natureza que, em primeiro lugar forma-se o entendimento até chegar, mediante a experiência, a juízos intuitivos e, mediante estes, a conceitos, e que estes conceitos são, em seguida, conhecidos mediante a razão em relação com os seus fundamentos e consequências e, finalmente, são conhecidos num todo bem ordenado mediante a ciência, assim a instrução terá de seguir precisamente o mesmo caminho. Por conseguinte, de um professor espera-se que, nos seus ouvintes, forme, primeiramente, o homem que entende, depois o que raciocina e, finalmente, o sábio».

Neste sentido, Kant (citado por Leonel Ribeiro dos Santos, 2008, p. 123) defende que o aluno «não deve aprender pensamentos, mas aprender a pensar, não se deve levá-lo, mas guiá-lo, se se pretende que no futuro ele seja capaz de caminhar por si mesmo».

João Boavida (2008, p. 1) sustenta que o enfraquecimento do *dever de educar* resulta de uma diminuição da convicção de ineficácia dos processos educativos devido sobretudo ao predomínio da relação pedagógica, que «tendo-se tornado determinante, esvaziou as situações educativas de conteúdos e de práticas concretas». O autor questiona o que terá influenciado a perda de convicção nos princípios, nas finalidades e nos processos que o concretizam, avançando uma resposta que contempla dois níveis: ao nível dos princípios – a contextualização (contextos culturais específicos) e a circunstancialização (tendências de uma época), os quais relativizaram os imperativos educativos, debilitando-os ou esvaziando-os, transformando-os em afirmações abstratas e sem correspondência com as situações concretas; ao nível das finalidades – a valorização do sujeito, finalidade (e essência) da educação, passou a ter um significado

¹² Por isso o interesse pelos casos de crianças selvagens para a elaboração de teorias educativas. Rousseau, na obra *Discurso sobre a origem da desigualdade*, (citado por Isabel Marnoto, 1989, p.24), lembra a dificuldade com que algumas destas crianças adquiriram a posição ereta e o andar, fatores que nos habituamos a considerar como inatos.

pragmático e profissionalizante, que, ao afastar-se de um projeto que visava o aperfeiçoamento, perdeu a profundidade de todas as perspectivas teleológicas.

Esta situação atual do campo educativo em contexto escolar deve-se, na análise de João Boavida (2008, p. 2), a uma herança dos contributos do movimento da Escola Nova e da perspectiva não intervencionista de Rousseau, exposta na obra *Emílio*, segundo a qual a natureza tem em si as condições para um desenvolvimento harmonioso, pelo que compete ao professor ajudar o aluno nesse processo, e não o deformar com a sua intervenção. Esta atenção dada ao aluno coloca-o no centro do processo educativo, valorizando-se os métodos de aprendizagem em detrimento da ação do professor, alterando-se assim a posição relativa professor-alunos, perdendo-se a centralidade do mestre.

Esta centralidade é hoje no aluno, e resulta da evidência de que é nele que as aprendizagens se dão, sendo o processo de acumulação de conhecimentos por ação do professor pedagogicamente desvalorizado. João Boavida (2008, p. 3) sustenta que «a evolução pedagógica dos séculos XIX e XX configura uma oposição dialéctica, hoje na fase terminal de uma antítese», o que explica que os professores se sintam confusos entre modelos clássicos e o moderno: já não têm a convicção educativa dos antigos mestres, mas também desconfiam dos métodos modernos.

Nesta situação de impasse, a *análise antinómica da educação* de Quintana Cabanas (2002) abre possibilidades de ação, possibilidades outras para romper com os extremos teóricos e encontrar pontos de equilíbrio em situações concretas do contexto escolar.

No Relatório Delors (Jacques Delors, 1996, p. 157) é expresso claramente que a relação pedagógica em contexto escolar visa o «desenvolvimento da personalidade do aluno e o respeito pela sua autonomia», cabendo aos professores promover valores centrais da ação educativa, como a liberdade e a igualdade, em aulas dialógicas. Mas, como defende João Boavida (2008, p. 9), uma comunidade dialógica pressupõe necessariamente requisitos prévios, como a racionalidade argumentativa e a igualdade dos participantes no diálogo. Neste sentido, se no processo educativo o professor deve guiar o aluno para que no futuro ele seja capaz de caminhar por si mesmo, como defendemos atrás com Kant, este processo pressupõe um desnível e estatutos diferenciados, e não uma igualdade.

Assim, João Boavida (2008, p. 9) sustenta que o enfraquecimento do *dever de educar* deve-se sobretudo à convicção de que os aprendizes são intelectual e

moralmente autónomos. Ora, a autonomia não é uma condição prévia, mas um objetivo a alcançar. Portanto, é preciso (re)começar a educar e aí persistir, sistemática e generalizadamente; caso contrário a liberdade, essa condição de livre arbítrio que concretiza o que de mais humano existe, em potência, no ser humano estará condenada.

Com Olivier Reboul (1989, citado por Jean Houssaye, 2007, p. 197) defendemos que não é educar em nome do indivíduo ou em nome da sociedade, mas sim em nome da humanidade. Não se educa uma criança para que ela fique educada, nem para que venha a ser um trabalhador e um cidadão, a questão é fazer dela um homem capaz de comunicar e comungar das obras e com as pessoas. Neste sentido, a escola não é uma concretização, pois esta finalidade da educação é um constante porvir inatingível.

Pois, como defendemos atrás, no ponto 1., com Isabel Marnoto (1989), educar é um ensinar e um receber de um modo de estar no mundo e de um conjunto de saberes, valores, crenças, técnicas e costumes. Educar é aceder à cultura no sentido lato da comunicação entre culturas. E é precisamente por se constituir como linha de horizonte, por ser um constante afazer, que é um fator fundamental de defesa contra o doutrinamento no processo educativo, e contra o autoritarismo no ato educativo, no sentido de uma imposição de obediência incondicional sem margem para o diálogo na relação professor-alunos.

O processo educativo no contexto escolar, entendido com Quintana Cabanas (2002, p. 61) como uma «súmula de actos educativos encadeados», tende para um estado ideal desejado, com valores pretendidos, os quais regulam alguns dos objetivos da educação. E o valor da educação resulta dela própria ambicionar valores. Como nos diz Jean Houssaye (2007, p. 197), todo o valor exige «sacrifícios, pois tudo o que tem valor não se oferece, conquista-se».

Neste sentido, João Boavida (2008) defende a necessidade de transformar de novo a educação num *dever* como única via para alcançar homens livres, ou seja, homens moralmente responsáveis, sustentando que a tarefa urgente da educação consiste em recuperar princípios éticos e redescobrir finalidades, superando a oposição entre as morais deontológicas – na linha de Kant – e as morais teleológicas – na linha de Aristóteles. Pois se por um lado, reconhecemos o contributo das morais deontológicas, pela valorização dos princípios, como condição da liberdade e da própria condição moral; por outro lado, verificamos como a diluição dos princípios desembocou numa

pós-modernidade cuja subjetivação levou ao «politeísmo axiológico»¹³ caracterizado por Adela Cortina.

Esta situação de impasse, entre uma tese e uma antítese, talvez possa ser superada pela convicção, segundo João Boavida (2008), também defendida por Quintana Cabanas (1988), de que os valores são racionalmente absolutos e existencialmente relativos. Ou seja, o par conceptual relativo/absoluto não exige necessariamente uma disjunção. Entre o relativo e o absoluto existe uma circulação possível, a qual passa pelas situações concretas da vida e que está dependente da educação. Isto porque a racionalização do princípio que o torna absoluto depende de uma alteração mental e de uma interiorização do real que, como sabemos, não é estanque.

Não obstante a importância das morais deontológicas na compreensão dos princípios que movem a livre decisão, é essencial voltar às situações concretas, pois é nelas, e mediante as componentes educativas, que a «antinomia educacional» (Quintana Cabanas, 2002, p. 205) poderá ser superada, conquistando-se uma liberdade que só assim se reconhece como condição. Assim, João Boavida (2008) sustenta que é urgente voltar a Aristóteles para que o essencial de Kant venha a ser possível. Ou seja, admitindo a existência de uma multiplicidade de *bens*, esta exige uma hierarquia, o que implica a consideração de um bem maior para o qual todos os outros concorrem. Neste sentido, João Boavida (2008) defende que os educadores ao preferirem certos fins estão já a escolher, elegendo ou rejeitando. Assim, é essencial que conheçam o bem maior para estarem aptos a julgar e fazer juízos, e assim poderem decidir em conformidade e coerentemente, no sentido de contribuir para a *felicidade*. Isto significa que o fim depende dos meios e não será possível chegar ao *bem supremo* sem a prática dos pequenos bens, e a sua consequente valorização. Por isso, diz-nos João Boavida (2008, p. 12) que

«educação é não tanto a perfeição, como fim, mas sobretudo a adequação dos meios às situações mediante as quais vamos, pela prudência, alcançando as finalidades desejadas. E visto que é sobre os meios, e com eles, que deliberamos, e é nas situações concretas que os problemas se

¹³ «Politeísmo axiológico», expressão de Max Weber usada por A. Cortina (2001, citado por Candau, 2006, p. 6), para designar um pluralismo moral, segundo o qual as questões de valores morais são demasiado subjetivas: cada pessoa elege a sua hierarquia de valores como que por fé, não a podendo justificar com argumentos racionais. Daí o termo politeísmo, no sentido em que cada um elege e *adora* a sua hierarquia de valores, sendo impossível encontrar uma plataforma de entendimento ou chegar a um acordo intersubjetivo.

resolvem, são indispensáveis boas práticas, que criam os bons hábitos, para que possa haver coerência com os fins e estes se alcançarem. Em suma, temos de voltar a uma ética do bom senso e da sábia medida, que só a prudência possibilita, e a uma educação que o defina como objetivo central».

Esta ideia remete-nos para a noção de projeto, que por sua vez nos remete para a ideia de futuro, de realização e de concretização. Ora, um projeto educacional não é neutro no que diz respeito a valores. Na esteira de Emanuel Medeiros (2009, p. 3) o projeto educacional «deve ter um sentido antropológico – deve dizer algo às pessoas e constituir um fator de realização humana – e um sentido axiológico – deve remeter-nos para um universo de valores e para a sua vivência». E Adalberto Dias de Carvalho (1994, p. 55) afirma radicalmente que um projeto educativo «só o é de facto – só é legítimo – se se instituir como projecto antropológico», sustentando que um projeto educativo, mais do que reconhecer a educação como um meio ao serviço da realização de finalidades do homem, «exprime a inerência antropológica da educação consubstanciada, precisamente, na ideia de projecto».

Em reforço desta ideia, João Boavida (2008, p. 13) sustenta que

«a liberdade está (...) no acto concreto porque é a possibilidade em cada acto, e só nele. Antes de ser o que poderá ser, a liberdade é o ato que se cumpre segundo uma ideia¹⁴, é uma inteligência em situação orientada para uma finalidade, pessoal e colectiva. Isto tem de ser aprendido, exercitado e [interiorizado]».

Daqui decorre a importância dos métodos educativos, que devem ser processos concretos para aprender, treinar, desenvolver. Por isso, um método não pode ser entendido simplesmente como um meio, pois todo o método pressupõe uma ideia que o sustenta, uma ideia que o próprio método, se for persistente e coerente, acabará por fortalecer.

Assim, neste *dever de educar* compete ao educador duas tarefas fundamentais: a tarefa de «reencontrar os princípios educativos, dando-lhes consistência e conteúdo» (João Boavida, 2008, p. 14), que quando educativamente interiorizados como lei pela consciência de cada um, se tornem efetivamente sólidos e suscetíveis de se constituírem como finalidades educativas; e a tarefa de «encontrar finalidades que, pela acção educativa concreta e o hábito, se possam interiorizar e generalizar até encontrar o

¹⁴ Com Kant, entendemos uma *Ideia* como o conceito de uma perfeição que ainda não se encontra na experiência.

estatuto de princípios de acção» (João Boavida, 2008, p. 14). Neste sentido, compete-lhe, portanto, indicar aos alunos a meta a atingir e acompanhá-lo no esforço de a alcançar.

Com Rui Trindade (2001) defendemos que as questões do ensinar e do aprender prendem-se com questões relativas ao sentido da educação escolar, das finalidades políticas, culturais e sociais da escola. Embora sejam conceitos *naturalizados*, no sentido de parecer não merecer muita reflexão, aprender e ensinar nada têm de natural: são intervenções de natureza cultural, que expressam formas de pensar o que é ser aluno, o que é ser professor, o que é ser homem, que mundo pretendemos construir.

Toda a ação educativa obedece a uma metodologia específica, com técnicas que lhe são próprias, o que constitui o objeto da pedagogia. Neste sentido, os métodos educativos constituem-se de suma importância em todo o processo educativo, pois conferem condições facilitadoras do aprender, treinar, desenvolver. Estas condições encontram-se contempladas no atual *Programa de Filosofia* (Henriques, Vicente, & Barros, 2001, p. 16) como princípios metodológicos, atrás referidos no ponto 1.1., os quais potenciam aulas dinâmicas de diálogo com os alunos, de debate de ideias no sentido da configuração progressiva da autonomia do aluno.

Para que a ação educativa contemple e vá de encontro às suas finalidades educativas, entendemos como fundamental que esta ação se paute pelo valor autoridade que, do ponto de vista da pedagogia, segundo Custódio Lopes dos Santos (1965, p. 79), se traduz

«na capacidade de motivação de que o professor é dotado relativamente aos alunos. Manifesta-se, tanto no complexo de atitudes assumidas pelos alunos dentro da aula, como no esforço destes em se apropriarem dos conhecimentos e habilidades que pertencem à disciplina ensinada pelo professor. Surge uma relação de adesão entre aluno e professor, cujos efeitos motivantes se continuam, no espaço, para fora da própria aula e, no tempo, para além do período da vida escolar».

Neste sentido, o reconhecimento da autoridade do professor por parte do aluno prende-se sobretudo com questões de competência científica e profissional, o seu interesse e respeito pelo aluno, o equilíbrio de caráter e imparcialidade no julgamento. O valor autoridade constitui-se, assim, como o fundamento do ato educativo de tal modo que, desprovido deste valor, o professor anula-se da sua função de indicar as metas a atingir pelo aluno e de o orientar e ajudar a alcançá-la. Pois sendo os objetivos a

atingir definidos e intermediados pelo professor, é pela autoridade que o professor consegue motivar os seus alunos a aceitá-los.

Esta última tese tem múltiplas implicações e não está isenta de controvérsias, pelo que requer maiores esclarecimentos no sentido de compreendermos de que falamos quando falamos de uma *autoridade suscetível de gerar motivação e aceitação voluntária*. Entendemos que este esclarecimento requer que tenhamos presentes as características que elencamos atrás, no ponto 1.2, daquilo que é uma relação educativa, e implica, antes de mais, pensar a questão da autoridade situando-a no devido contexto, que no âmbito do presente trabalho será o contexto educativo escolar.

1.3. | Contexto Educativo no Âmbito Escolar

O sistema educativo português passou por algumas transformações que entendemos serem relevantes para pensar a problemática em questão. Neste sentido, apresentaremos uma breve panorâmica de algumas das alterações mais significativas, para que possamos situar as questões suscitadas pela problemática da autoridade desde o ponto de vista social e cultural, de modo a evitar isolá-las do seu contexto.

O sistema educativo não deixa de refletir a sociedade em que se insere. E a mudança é própria da sociedade. Assim, educar para a rigidez é impossível na medida em que é antinatural.

A escola como instituição surge da crescente necessidade de socialização e de aprendizagens que visavam qualificar os jovens para a vida em sociedade. Assim, a escola é uma construção social que tem vindo a sofrer alterações que resultam das modificações sociais.

E em resposta a exigências e necessidades sociais, a escola tornou-se, como defende Olga Pombo (2003, pp. 6-7), numa extensão da família. A autora defende, na esteira de Alain Renaut,

«que a interpretação moderna da ideia de libertação da criança vem ao encontro das transformações económicas e sociais da nossa vida de adultos (...) fomos forçados a encontrar uma forma, digna e moralmente reconfortante de, ao fecharmos a porta de uma casa que atrás de nós fica vazia, encontrar uma instituição que se encarregue de guardar – encarcerar levemente – as nossas crianças e os nossos jovens».

Segundo a autora, a solução passou por se exigir da escola, não apenas que ensine, mas que guarde as crianças durante os longos períodos de tempo em que o pai e a mãe vão trabalhar.

António Nóvoa (2006, p. 115) fala de «transbordamento» da escola na medida em que, no decurso do último século, se foi desenvolvendo por acumulação de missões e de conteúdos, o que a levou a assumir um excesso de tarefas que se vê impossibilitada de as cumprir. Como solução, o autor propõe que se definam prioridades e que se clarifique o que queremos da escola. Defende que é possível que na contemporaneidade a escola se caracterize por um «processo de retraimento», o que não deve representar uma perda das conquistas da modernidade no que diz respeito à «educação integral, a importância do contexto social ou a autoformação, entre outros temas inscritos no nosso património pedagógico. Mas a escola não pode tudo».

O autor (2006, p. 155) sustenta ainda que a escola deve voltar a centrar-se na aprendizagem e que a sociedade deve criar o que designa como um «espaço público da educação» que integra a escola mas também é ocupado por outras instâncias familiares e sociais, que terá como objetivo «criar redes e instituições que, para além da escola, se ocupem da formação, da cultura, da ciência, da arte, do desporto».

A instituição escolar tem sido marcada por acontecimentos históricos e políticos que influenciaram a sua própria estrutura e organização. No entanto, a escola nem sempre esteve aberta à comunidade e entendida como essencial na formação dos jovens, como hoje a entendemos. Como defende Licínio Lima (1992), foi um processo contra sentimentos de desconfiança, rejeição e conflitualidade devido ao poder e ao controlo por parte do Estado. Hoje podemos considerar a escola como lugar de formação científica e também de formação para a cidadania, na qual idealmente todos os alunos são tratados de igual modo¹⁵, entendendo a educação como direito inalienável.

De modo a esclarecer o que entendemos quando falamos de formação no contexto educacional fazemo-nos acompanhar por Menze (1981, citado por Quintana Cabanas, 2002, pp.43-44), que define formação como o processo de desenvolvimento, o qual manifesta, no exterior, algo do interior. Um processo de desenvolvimento de uma força que, ao projetar-se para fora, encontra resistência na realidade. Portanto, a

¹⁵ Contudo, a este respeito encontramos objeção por parte de Pierre Bourdieu (1930-2002), sociólogo francês, que na análise sociológica que faz da educação, fala de uma *violência simbólica* exercida na instituição escolar. Defende que no interior de uma sociedade de classes existem diferenças socioculturais, as quais são desconsideradas pela escola que, ao privilegiar as manifestações e os valores culturais das classes dominantes, reproduz a cultura dominante.

formação tem lugar num intercâmbio com o mundo, sendo inconcebível sem educação, entendida como uma ação exterior sobre o homem em devir, é o conjunto de medidas necessárias para o guiar.

Educar é, como vimos, um processo no qual há fins e objetivos que se vão alcançando com vista a uma formação integral e harmónica do indivíduo. A escola, ao privilegiar valores como a igualdade, a justiça e a equidade, desempenha a função de instrumento de democratização e de consagração da igualdade. E no que diz respeito à finalidade da educação, como vimos atrás com Olivier Reboul (1989, citado por Jean Houssaye, 2007, p. 197), em resposta à questão radical do porquê de educar que não se educa em nome do indivíduo nem em nome da sociedade, educa-se em nome da humanidade. Essa é a finalidade da educação, «inserir as pessoas na cultura, fazê-las aceder à cultura, que é, antes de mais, a possibilidade de comunicar entre culturas».

Todavia, em Portugal, a escola começou por assegurar o acesso das elites (meados séc. XVIII), um espaço privilegiado dos jovens de classe social mais favorecida. Mais tarde, a escola tem como finalidade a preparação e qualificação de mão de obra para uma emergente sociedade industrializada. Posteriormente, a escola torna-se meio para a emancipação do povo e para uma atuação democrática.

Durante o Estado Novo, a escola foi excessivamente controlada por parte do governo, com o reforço dos documentos legais que imprimiam uma ideologia corporativa. Este controlo fazia-se notar em organizações como a *Mocidade Portuguesa* ou as *Mães pela Educação Nacional*, com o intuito de fomentar uma mentalidade corporativa nos jovens. A ideologia imposta, designada por *Deus, Pátria e Família*, era limitativa da autonomia e da participação ativa dos professores. A escola antiga tinha como função *dobrar* o aluno, torná-lo *dócil*. A obediência era a virtude mais elevada.

Após o 25 de Abril de 1974, os instrumentos de poder e controlo político-administrativo do modelo liceal foram alvo de crítica, nomeadamente no que diz respeito aos programas e à direção da escola. Assim, a escola passa a ser entendida como espaço de mobilização e participação social promovendo a autonomia e libertando-se do controlo do ministério e do corpo tradicional de docentes. Inicia-se um novo rumo na gestão das escolas, abrindo espaço a uma gestão democrática, integrando professores, alunos, pais e a comunidade.

A educação permissiva é caracterizada pela não imposição, como aquela que evita castigos e regras para promover a espontaneidade. Se a escola antiga privilegiava a obediência, e por conseguinte uma certa submissão dos alunos, hoje privilegia-se a

liberdade e a autonomia, as quais visam estimular o espírito crítico dos alunos, contudo tendem a fomentar uma certa rebeldia. E face aos atuais casos de indisciplina, agressões, degradação de bens no interior da escola, como não ficar tentado, salienta Alain Renault (2004, p. 8), «a considerar que algo se perdeu e que se deveria, para ajudar a reencontrá-los, regressar às fórmulas antigas?».

Pois se no Estado Novo se educava para a obediência, hoje educa-se para a autonomia, para o *viver juntos*, para a democracia. Contudo, os excessos do presente, no sentido de alguma permissividade, conduzem muitas vezes a «nostalgias relativamente a um passado tanto mais embelezado quanto mais se afasta de nós» (Alain Renault, 2004, p. 7). E José António Marina (2011) lembra muito oportunamente que o século XX assistiu a decadências éticas sobre as quais, além de não poderem ser esquecidas, devem ser objeto de reflexão, pois ainda hoje não compreendemos como puderam acontecer. Se atendermos à história, verificamos que a sociedade oscila entre as manifestações extremas de liberdade e de ordem.

Neste sentido, é importante pensar e debater publicamente estas questões, e perceber a configuração do valor autoridade presente nestas mudanças sociais. Contudo, este debate pode ser inoperante se não se esclarecer do que se fala quando se fala de autoridade. Uma vez que sobre o conceito autoridade recaem múltiplos significados, é impreterível que seja elucidado devidamente.

E no que se refere às formas de conceber o valor autoridade, Alain Renault (2004, p. 11) sustenta que é hoje uma evidência que não é possível «inscrever as nossas relações com as gerações futuras nas formas antigas de autoridade». Mas também é crítico quanto à perspetiva que denomina como «progressista», pois esta, embora tenha presente as exigências inerentes a uma relação democrática (estabelecida sobre a base da igualdade e liberdade), propõe «recompôr a autoridade concebendo-a “diferentemente” de outrora», o que considera ser um desafio para a sociedade democrática, designadamente o de inventar o que ainda não entendemos. O autor salienta ainda que esta proposta enfrenta duas dificuldades: por um lado, a impossibilidade de pensar uma autoridade de uma outra forma que não contenha em si uma hierarquia, por outro lado, se identificamos o outro como um semelhante, não há, portanto, lugar a hierarquias.

O autor defende que a democracia requer renovação nas relações de poder, pelo que o espírito de contrato terá de substituir o valor autoridade. Este *espírito de contrato* baseia-se em Max Weber (citado por Alain Renault, 2004, p. 19), na análise que faz das

formas de dominação, mais especificamente no modelo da dominação legal ou jurídica. A este modelo, Alain Renaut (2004, p. 19) designa por «contratual», defendendo ser o que mais se compatibiliza com o modelo democrático, na medida em que os contratantes são reconhecidos como iguais, e caracteriza-o «como aquela forma de relação em que a desnivelção entre o que exerce o poder e aqueles sobre quem esse poder se exerce é livremente consentida através do reconhecimento partilhado de uma lei comum».

Já José António Marina (2011, p. 9) dedica uma obra à *Recuperação da Autoridade* retomando este conceito desde o ponto de vista da «qualidade de quem é autor». Segundo o autor a autoridade conferida por uma instituição, que no nosso contexto de análise é a escola, só terá sucesso se for acompanhada de capacidades pessoais que legitimem as ações.

Pensamos com José António Marina (2011) que o significado de autoridade que faz deste conceito um valor central na ação educativa em contexto escolar, atendendo às especificidades que o definem, é justamente o que a relaciona com o mérito.

Neste sentido importa distinguir autoridade dois âmbitos da autoridade: a autoridade recebida, que resulta de um poder legítimo conferido por um determinado estatuto; e a autoridade merecida, que resulta de qualidades pessoais e profissionais capazes de lhe conferir autoridade pessoal decorrentes de um desempenho de função. É neste último sentido que falamos de reconhecimento e não de imposição. Será justamente este reconhecimento que potenciará a *autoridade suscetível de gerar motivação e aceitação voluntária* por parte dos alunos, tese que deixamos em aberto no ponto anterior.

Todavia, também esta tese, que se prende com as qualidades pessoais de quem exerce autoridade, não é consensual, pois, como muito bem lembra Alain Renaut (2004, p. 14) citando Espinosa, «os piores tiranos são aqueles que sabem fazer-se amar», sustentando que este discurso «progressista» corre sérios riscos de se transformar no seu contrário.

Convém então que tenhamos aqui bem presente as considerações, que desenvolvemos atrás, no ponto 1.2., dos pressupostos educativos da relação professor-aluno no contexto escolar. O que é que faz com que esta relação seja uma relação educativa é justamente uma intenção pedagógica, marcada por um objetivo ou finalidade a alcançar de aperfeiçoamento ou de qualificação, ou seja, uma tensão capaz de dinamizar no aluno um processo de aperfeiçoamento ou vontade de aprendizagem.

Este contexto escolar, do qual partimos para pensar estas questões, requer ainda um olhar atento sobre os documentos oficiais que norteiam a ação docente. Neste sentido, não podemos deixar de ter em conta o atual *Programa de Filosofia* (Henriques, Vicente, & Barros, 2001, p. 8) que, em corresponsabilidade com as restantes disciplinas das áreas curriculares do Ensino Secundário, assume finalidades, entre outras, a de

«proporcionar oportunidades favoráveis ao desenvolvimento de um pensamento ético-político crítico, responsável e socialmente comprometido, contribuindo para a aquisição de competências dialógicas que predisponham à participação democrática e ao reconhecimento da democracia como o referente último da vida comunitária, assumindo a igualdade, a justiça e a paz como os seus princípios legitimadores».

Cabe, portanto, aos professores, em particular ao de filosofia, uma tarefa fundamental no projeto educativo, que é promover o desenvolvimento do espírito crítico e o diálogo. Esta é uma tarefa que exige da parte do professor uma preparação pedagógica¹⁶, a par, evidentemente, de uma preparação académica e científica irrepreensível, que contemple a operacionalidade prática dos conteúdos a tratar na aula de modo a promover o desenvolvimento em conformidade com as finalidades educativas contempladas no programa da disciplina.

Ora, poderá esta exigente e essencial tarefa ser exequível se ao professor não lhe for reconhecido uma autoridade legitimada pelo mérito?

Do ponto de vista teórico, uma resposta negativa a esta última questão parece-nos pacífica se elencarmos características daquilo que é uma influência educativa: libertadora, temporária e reconhecedora, as quais podemos inferir das considerações que fizemos atrás, no ponto 1.2., quando falamos da relação educativa.

Contudo, do ponto de vista da prática letiva, ou seja, da sua concretização no terreno educativo escolar, esta questão assume contornos bem mais controversos, e esta problemática reacende. O nosso objeto de estudo – autoridade no contexto educativo no âmbito escolar – insere-se ainda num contexto mais abrangente, que é o contexto cultural e social. Foquemo-nos de seguida neste contexto.

¹⁶ Esta preparação pedagógica inscreve-se no processo de desenvolvimento profissional, o qual integra uma dimensão reflexiva que exige uma interligação entre a teoria e a prática. Esta dimensão reflexiva afigura-se-nos fundamental como tomada de consciência dos resultados conseguidos, potenciando corrigir e encontrar soluções para eventuais insucessos, e gerar situações em aula propiciadoras para que se atinjam as finalidades a que se propõem.

1.3.1. | Realidade Antinómica

A educação justifica-se justamente pela crença num mundo melhor. Tanto o futuro como a abertura são características fundamentais de qualquer projeto pedagógico: o futuro como antecipação e a abertura como não determinação. Todo e qualquer projeto educativo tem em vista um futuro melhor como resposta a problemas que nos propomos resolver num futuro próximo. O projeto visa, assim, traçar o caminho para este esforço, um caminho em aberto que acolha a mudança.

Sem o enraizamento em valores, como antecipação e abertura, os projetos, por mais bem-intencionados que sejam, acabam por perder a potencialidade transformadora, tendendo a confundir-se com planos de ação burocráticos, ou até «tangenciar o terreno jurídico onde correm o risco de confundir-se com leis, cristalizando-se ou tornando demasiadamente rígido o que deve ser, por sua natureza, flexível, adaptável, variável» (Silva & Gallego, 2011, p. 13).

Ora, é justamente neste contexto social e cultural onde surgem as antinomias. E com Quintana Cabanas (2002, p. 62), defendemos que os problemas que a educação levanta advêm das suas antinomias entendidas como «problemas estruturais-funcionais de um ser, sob a forma de contradições internas» as quais não podemos desprezar pois fazem parte da realidade.

A educação encerra em si inúmeras antinomias¹⁷, a título de exemplo, destacamos o par de alternativas aparentemente contrárias – autoridade e liberdade –, justamente os conceitos que estão na base da problemática central do presente trabalho. Defendemos que o par conceptual autoridade/liberdade não tem de ser necessariamente disjuntivo, ou seja, optar por um não significa, portanto, excluir o outro. Quer a autoridade quer a liberdade representam valores, os quais, como temos vindo a defender, não podemos nem devemos prescindir no âmbito de uma relação educativa.

Sendo a realidade complexa, e «a complexidade é uma palavra problema e não uma palavra solução» (Edgar Morin, 2001, p. 8), a atitude de a simplificar, por exemplo com soluções de sim e não, bom ou mau, é própria de uma atitude rígida, inflexível, própria de um pensamento simples que ambiciona controlar e dominar o real, não tendo em conta a mudança. Ora, se assumimos como pressuposto a mudança e diversidade

¹⁷ Na obra de Quintana Cabanas (2002) são elencadas vinte antinomias das quais destacamos as que nos parecem ser as mais relevantes para pensar a nossa problemática em questão, a saber, a educação entre o propósito manipulador e a ação libertadora; a educação entre a disciplina repressora e a permissividade na libertação de impulsos; educação entre obediência e liberdade; educação entre o dever e o direito.

como características do real, se queremos educar para um mundo em mudança, o pensamento complexo impõe-se, não o podemos evitar. O exercício deste *pensamento complexo* traduz-se na capacidade de «tratar o real, de dialogar e de negociar com ele» (Edgar Morin, 2001, p. 8).

Contudo, convém aqui dilucidar que a complexidade não elimina a simplicidade, a complexidade, diz-nos Edgar Morin (2001, p. 9), revela-se

«onde o pensamento simplificador falha, mas integra nela tudo o que põe ordem, clareza, distinção, precisão no conhecimento. Enquanto o pensamento simplificador desintegra a complexidade do real, o pensamento complexo integra o mais possível os modos simplificadores de pensar, mas recusa as consequências mutiladoras, redutoras, unidimensionais e, finalmente, ilusórias de uma simplificação que se toma pelo reflexo do que há de real na realidade».

Um outro esclarecimento que julgamos necessário no âmbito deste percurso reflexivo prende-se com a confusão entre complexidade e completude. O *pensamento complexo* visa articular diferentes domínios, que são separados pelo pensamento disjuntivo – próprio do *pensamento simplificador* – que isola e oculta tudo o que liga, interage ou interfere. É característica essencial do *pensamento complexo* o reconhecimento do princípio da incompletude e da incerteza definidor do real. Este princípio, por sua vez, está alicerçado no princípio do reconhecimento das relações entre as entidades, que o nosso pensamento deve necessariamente distinguir, mas não isolar uma das outras.

O *pensamento complexo* caracteriza-se por uma «tensão permanente entre a aspiração a um saber não parcelar, não fechado, não redutor e o reconhecimento do inacabamento, da incompletude de todo o conhecimento» (Edgar Morin, 2001, p. 10).

Entendemos com Edgar Morin (2001) que se a complexidade é um desafio a enfrentar, o *pensamento complexo* não evita ou suprime este desafio, mas é o que ajuda a revelá-lo e, por vezes, até a ultrapassá-lo. Tomaremos este conceito como ponto de partida para pensar a problemática que nos envolve.

No que diz respeito ao par conceptual autoridade/liberdade, ambos os conceitos têm sido por vezes «mal entendidos e definidos e, mais frequentemente, objecto de esquecimento, de abuso e de uso arbitrário, erróneo e injusto» (Quintana Cabanas, 2002, p. 205). E, em contexto escolar, assistimos frequentemente a situações nas quais os professores sentem efetivamente dificuldades no que diz respeito ao reconhecimento do

valor autoridade por parte dos alunos: o equilíbrio entre o uso do autoritarismo, e o respeito a ser conquistado para dar legitimidade à autoridade parece ser uma das grandes dificuldades na sociedade atual, não só no campo específico da educação escolar, mas também em ambiente familiar.

Para pensar estas dificuldades entendemos, com João Boavida (2008), que devemos ter em conta um processo de individuação que se tem vindo a instalar na sociedade em geral. Um processo que, no campo específico da educação escolar, tem origem em Rousseau, na obra *Émile*, designadamente quando diz: «comecem a conhecer os vossos alunos porque de certeza não os conheceis» (citado por Gaston Mialaret, 1981, p.14), em resposta à célebre frase de Descartes *o bom senso é a coisa mais bem repartida do mundo*. É justamente aqui que tem início o que Edouard Claparède designa por «revolução copérnica na educação» (citado por Gaston Mialaret, 1981, p.14), que juntamente com contribuições da área da psicologia, nomeadamente com Jean Piaget, e da escola psicanalítica sobre o desenvolvimento psicológico da criança, conduziram a que hoje se considerem diferenças entre a criança e o adulto para pensar os processos educativos. Estas alterações marcaram também a «distância psicológica do educador ao aluno [que] já não é a do mestre ao discípulo de outrora» (Gaston Mialaret, 1981, p. 16).

Nesta perda de centralidade do professor, ou seja, nas palavras de João Boavida (2008, pp. 2-3), uma perda de centralidade física e funcional do mestre, é uma estrutura e uma função que se invertem, incluindo a predominância do grupo sobre o indivíduo, o que vai acelerar o processo de individuação.

Por esta ordem de considerações, podemos afirmar que vivemos hoje numa sociedade marcada pela afirmação da personalidade individual na qual, em contexto familiar, os filhos veem-se como sujeitos apenas de direitos, os pais veem-se como sujeitos de deveres para com os filhos. Esta educação familiar favorece que, em meio escolar, os alunos exijam apenas direitos, mas não se exijam a eles próprios deveres. Desta situação, resultam inúmeras dificuldades que se fazem sentir em contexto sala de aula, designadamente por comportamentos inadequados por parte dos alunos, os quais levam a falar de indisciplina na escola.

E como pode o docente manter a ordem e disciplina em sala de aula, condições indispensáveis para consolidar a relação educativa no processo ensino-aprendizagem, quando os alunos não colaboram por convicção? Defendemos que o professor não conseguirá isoladamente criar as condições favoráveis para o processo educativo se não

contar com os outros professores e com a instituição escola como um todo, e, sobretudo, com os pais, num compromisso conjunto de ação educativa.

Atendendo ao contexto social e cultural, no qual se insere o contexto escolar, temos vindo a defender com Quintana Cabanas (1998) que se trata de uma realidade antinómica. E face a esta e outras complexidades do campo educativo, o autor propõe uma leitura dialética ou antinómica como metodologia para pensar a educação. O autor refere duas metodologias de interpretação explicativas da realidade e, muito sucintamente, expõe o que se entende por cada um dos métodos. São dois os grandes modelos interpretativos e explicativos da realidade: a analogia, caracterizada como um método estático; e a dialética, caracterizada como um método dinâmico. Ambos se propõem dar uma explicação do real e das suas características mais evidentes – a pluralidade e a unidade –, desagregando e dissolvendo uma na outra.

A analogia, método formulado por Aristóteles, concebe a realidade como plural, parcelada por categorias e organizada segundo graus de perfeição. É segundo esta organização¹⁸ que é possível encontrar analogias entre os vários elementos. Uma interpretação e explicação¹⁹ da educação segundo este método resultaria em considerar a educação como uma qualidade ou *acidente* da pessoa, que tem por causa eficiente o educando e por causa final os valores. Educar-se seria passar da possibilidade ou *potência* ao ato.

O método dialético parte de outros pressupostos, o que o permite pensar o movimento e realizar a síntese de contrários. O mundo é considerado segundo um outro paradigma: não aparece parcelado e estratificado em âmbitos, mas sim «como um processo que a partir da desordem tende para a ordem, impulsionado por uma lei interna de solução de conflitos que, à medida que os supera, faz passar as coisas de uma situação originária caótica para um estado final de unidade» (Quintana Cabanas, 2002, p. 223). Defendemos com o autor que este método é o que responde mais satisfatoriamente a uma problemática educativa, marcada por diversas tensões internas, na medida em que é o que nos permite pensar o movimento, a mudança, a diversidade, e

¹⁸ Na natureza nada é ao acaso, segue um percurso, movimenta-se no Sentido de se superar e atingir estádios de maior perfeição: o Pleno Sentido. O movimento é o resultado da tensão entre coisas que são e coisas que estão na eminência de vir a ser. Uma tensão eterna que só encontraria a sua plena realização no repouso do Sentido, do ato puro, ou seja, da divindade – motor movente não movido.

¹⁹ Segundo Aristóteles o processo de explicação passa pelo conhecimento de quatro causas: causa material, o conjunto de acidentes que constituem a matéria; causa formal, a forma, o perfil, o conjunto de traços que faz com que algo seja aquilo que é não possa ser outra coisa qualquer; causa eficiente, o conjunto de movimentos que têm de ser realizados para implantar o traço, uma ideia, na matéria. São os movimentos que levam à concretização; e causa final, a finalidade para a qual algo foi feito.

realizar a síntese de contrários. Já o método analítico apenas vê contradição na diversidade.

A concepção antinômica da educação de Quintana Cabanas (1998, p. 224) é uma proposta que pode ser pensada segundo a teoria antinômica da realidade de Hegel, que contrapõe à concepção tradicional analógica baseada na distinção de princípios. A concepção dialética de Hegel «vê esses princípios confrontados entre si, e é o que “constitui a vida do todo”, isto é, a essência de uma realidade animada de um alento interno progressivo». Quintana Cabanas (1998, p. 224) cita Hegel, na obra *La Phénoménologie de l'esprit*, uma passagem que transmite uma imagem clara e esclarecedora desta proposta dialética, a qual passamos a expor:

«A cápsula desaparece na floração e poderia dizer-se que a cápsula cai rejeitada pela flor; e, de igual modo, ao aparecer o fruto, a flor é denunciada como um falso ser da planta e o fruto introduz-se no lugar da flor como a sua própria verdade. Estas formas não são somente distintas, mas cada uma delas afasta a outra, porque são incompatíveis entre si. Mas ao mesmo tempo a sua natureza fluida faz delas “momentos” da unidade orgânica, na qual elas não só se repelem, como também uma resulta tão necessária como a outra e esta mesma necessidade constitui a vida do todo».

Neste sentido, o problema da realidade resulta das suas contradições internas, algo que ao mesmo tempo é e não é, o que vai contra um dos princípios lógicos fundamentais: o princípio da não contradição. Porque resultam tensões entre dois princípios que são simultâneos e opostos, vemos a realidade ininteligível. A esta tensão chamamos antinomia, que não é simplesmente uma contradição, é também uma oposição de duas regras, as quais podem reclamar com razão a nossa adesão. Assim, Olivier Reboul (citado por Quintana Cabanas, 2002, p. 225) defende que «superar uma antinomia consiste em descobrir um ponto de vista superior que integre as duas teses opostas; que as integre ou as separe, mas fazendo justiça a ambas».

Segundo Quintana Cabanas (2002), a concepção antinômica ou dialética da educação rompe com os esquemas lógicos, os quais são estáticos e disjuntivos, pelo que demarcam fronteiras rígidas exclusivas. A sua proposta antinômica ou dialética consiste em tratar cada um dos princípios como tese e antítese e promover uma síntese superadora.

Após esta ordem de considerações, e de forma a integrar o percurso investigativo desenvolvido até este momento, procuraremos, de seguida, configurar o problema que

nos envolve de modo a abrir caminho ao nosso segundo momento, que consistirá em ensaiarmos, com base nesta proposta antinómica, caminhos de resposta que visam constituir-se como contributos para um debate alargado às diversas esferas da sociedade.

2. | FORMULAÇÃO DO PROBLEMA

Assumimos como um problema de princípio que a sociedade atual atravessa uma *crise de autoridade*, fator que concorre para a definição de sociedade permissiva, em contraste com uma sociedade autoritária que caracterizou o período do Estado Novo em Portugal.

Hoje ouvimos com frequência o conceito *crise* associado às mais diversas áreas da sociedade. E no campo específico da educação, importa-nos perceber do que falamos quando falamos de crise. Etimologicamente vem do grego *krisis* e *krinein* que significam discriminação e decisão, respetivamente. Uma crise indica uma capacidade de distinguir, julgar, escolher e decidir numa situação de conflito e de contradição inerente à ação humana. Levi Malho (1973, p. 269) diz-nos que existe um «acordo» entre o homem e a realidade

«sempre que entre si e a sua circunstância existir um equilíbrio entre o experimentado, o percebido e a interpretação (formulada em termos explicativos) que propõe ou lhe é proposta. A noção de «crise» é, nos seus aspetos mais gerais, um desajustamento entre a totalidade da experiência e uma «teorização» incapaz de a unificar de uma forma suficientemente clara».

Ora, este desajustamento, que nos leva a falar, no contexto do nosso objeto de estudo, de *crise na educação* é, em última análise, uma *crise de legitimidade* que resulta do desacordo entre a teoria e a prática. Pois, sendo que a sociedade ocidental contemporânea, em teoria, assume como valores de referência para pensar as ações educativas os valores liberdade e igualdade, então, onde ancorar, na prática, o valor autoridade, que assume um valor central no ato educativo? O valor autoridade fundamenta-se, em teoria, justamente no interesse reconhecido de integração do indivíduo numa cultura, a qual exige um ideal de continuidade. O que na prática resulta num desacordo com os valores legitimadores por excelência.

É precisamente este desajustamento que leva Alain Renaut (2004, p. 7) a defender que

«desde há pelo menos uma geração que uma crise de legitimidade sem precedentes abala as instâncias que têm como tarefa assumir a função educativa. Fragilização da escola nas suas missões de transmissão do saber e dos valores, escalada do individualismo na vida familiar, problematização constante das vivências da paternidade: sem dúvida que nunca as referências e os modelos segundo os quais, em cada época, os adultos exercem as suas responsabilidades relativamente às crianças foram objeto de tantas dúvidas ou inquietudes quanto ao que o futuro pode ainda reservar. (...) Correlativamente, também a figura da infância nunca nos pareceu tão enigmática: entre a criança maltratada e a criança sacralizada, como forjar da criança contemporânea uma representação que lhe poupe doravante tanto as aberrações do passado como certos excessos do presente?»

Neste sentido Alain Renaut (2004, p. 15) formula o problema da autoridade no contexto de uma democracia colocando a questão do seguinte modo: «se o processo educativo pressupõe por definição uma espécie de desnível entre o educador e o educando, como tornar compatível esse desnível compreendido intrinsecamente na relação pedagógica e a afirmação de igualdade que é constituinte da consciência democrática?».

Este é mais um dos problemas relacionado com a problemática da educação que se traduz numa «antinomia educacional» (Quintana Cabanas, 2002, p. 205) na medida em que a autoridade e a liberdade são dois princípios necessários da ação educativa. O dilema prende-se com a relação de equilíbrio e proporção entre estes princípios. Acresce um outro problema, que é o de saber exatamente o que se entende por autoridade e o que se entende por liberdade, ou seja, saber que direitos e obrigações têm os agentes da ação educativa relacionados com estes princípios, e qual o papel que estes valores devem desempenhar na educação.

No contexto social e cultural que vivemos que forma de *poder* pode ser compatível com os valores que caracterizam este contexto democrático no que se refere à ação educativa? A lógica dos valores igualdade e liberdade não comprometerá o valor autoridade? Qual a perceção que hoje temos, enquanto professores²⁰, enquanto pais,

²⁰ Contamos com a especial colaboração da Professora Ivone Rebelo, orientadora cooperante da prática de ensino supervisionada da Faculdade de Letras da Universidade do Porto, no colégio Luso-Francês, na representação que faz do valor autoridade (a qual apresentamos na segunda parte do presente trabalho).

enquanto adultos, do papel atribuído à autoridade como valor regulador do processo de ensino-aprendizagem?

Estas foram algumas das grandes questões que nortearam a nossa reflexão. Para ensaiarmos uma resposta procuraremos continuar com as linhas orientadoras que temos vindo a seguir, nomeadamente a *conceção antinómica da educação*, na esteira de Quintana Cabanas (1998), e o *pensamento complexo*, na esteira de Edgar Morin (2001).

Será com base nestas propostas que passaremos ao segundo momento desta reflexão, um momento no qual procuraremos traçar caminhos de resposta.

Não obstante a pertinência de perscrutar também as representações dos alunos e encarregados de educação sobre esta matéria, não caberia neste espaço de reflexão na medida em que o seu âmbito recai sobretudo sobre o exercício da autoridade na relação entre professor e alunos.

| CAPÍTULO II. | EM BUSCA DE RESPOSTAS

1. | AUTORIDADE E EDUCAÇÃO NA CONTEMPORANEIDADE

Entendemos que é de suma importância um debate acerca do lugar do valor autoridade na educação, um debate que envolva a sociedade em geral e, sobretudo, os agentes do ato educativo, como sendo os pais, os encarregados de educação, os professores e os alunos. Contudo, para que este debate se processe com vista a gerar consensos, que entendemos serem necessários neste contexto escolar, na medida em que são eles que irão fundamentar ações colectivas concordantes com os princípios e práticas institucionais conformes valores aí expressos.

Pois, para que as atuações individuais e particulares de cada docente tenham coerência em contexto escolar, só é possível se todos os docentes e os restantes elementos da comunidade educativa conseguirem estabelecer e respeitar acordos em relação a determinados princípios ou critérios. A necessidade de estabelecer consensos alargados entre os diversos agentes do ato educativo assenta no direito fundamental de uma educação de qualidade. Neste sentido, os agentes envolvidos nas tarefas educativas devem ser capazes de desenvolver atitudes de cooperação e trabalho em equipa que ultrapassem posições individualistas e adquiram uma visão mais global, superando posições que os levem a designar *meus alunos* para entenderem todos os alunos da escola como alunos de todos os professores, na medida em que toda a comunidade docente tem influência no processo educativo dos alunos ao longo do período escolar.

Neste sentido, entendemos que um debate sério acerca do valor da autoridade na educação teria de ser precedido de um esclarecimento profundo sobre o que falamos quando falamos de autoridade no contexto educativo em âmbito escolar, uma vez que o termo autoridade é usado nos mais diversos sentidos e contextos.

Trata-se, portanto, de um conceito polissémico que vem adquirindo diversas concepções ao longo do tempo, aferindo a *força* da sua presença na concepção contemporânea de educação. Começou por ser usado no campo jurídico e legal,

progressivamente foi-se alargando a outros domínios, assumindo os múltiplos significados que hoje tem.

De todos esses sentidos, o denominador comum é a capacidade de influir, graças a uma certa superioridade reconhecida ou acatada (Marcello Caetano, 1965). Verifica-se sobretudo em dois domínios: o domínio intelectual – autoridade do mestre, do especialista, etc. – e o domínio social – autoridade dos pais, dos dirigentes, dos governantes, etc. Neste trabalho interessa-nos sobretudo o campo da ação educativa no que diz respeito à relação entre professor e alunos.

Contudo, entendemos que entre estes domínios não existem fronteiras rígidas, e como tal não podem deixar de ser analisados conjuntamente. Ou seja, qualquer autoridade de domínio intelectual não pode ser isolada do contexto cultural e social no qual é exercida.

O termo e o conceito autoridade têm origem romana. *Auctoritas* é a qualidade do *auctor*, palavra que vem de *augere*, fazer crescer, desenvolver. Neste sentido, a etimologia sublinha um aspeto determinante de toda a verdadeira autoridade, a saber, que esta é fonte de bem para aquele sobre quem é exercida (Marcello Caetano, 1965).

Contudo, a palavra autoridade sofreu alterações ao longo do tempo, uma «flutuação semântica» (José António Marina, 2011, p. 21) que deu origem a ambiguidades. A palavra *auctoritas* tem origem romana e refere-se à divisão de poderes: o do rei e o dos áugures. Ao rei, cabia-lhe o poder executivo, contudo, as decisões eram de acordo com os deuses; os áugures eram aqueles que conheciam a vontade dos deuses. O autor segue Benveniste²¹ ao considerar que o conceito autoridade tem raiz indo-europeia *aug* que designa a força dos deuses. O rei possuía *potestas* e os áugures, porque tinham a sabedoria, possuíam *auctoritas*.

Potestas e *auctoritas* são assim dois modos de determinar a conduta. José António Marina (2011, p. 22) diz-nos ainda que este esquema é retomado durante a Idade Média. O Papa Gelásio (séc. V) chega a afirmar que o mundo é governado pela sagrada autoridade do Papa e pelo poder real. Esta afirmação pode ser entendida como uma forma de agregar religião e poder, mas também pode ser entendida «como um afã de escapar à lógica da força, exigindo ao poder algum tipo de legitimidade que limite os seus excessos». A distinção entre potestade e autoridade encontra-se essencialmente no

²¹ Émile Benveniste (1902-1976), linguista estruturalista francês, conhecido pelos seus estudos sobre as línguas indo-europeias e pela expansão do paradigma linguístico estabelecido por Ferdinand de Saussure.

facto de que a primeira pode fazer uso da coação, já a última resulta apenas do respeito e admiração que desperta nos outros.

Esta distinção de poderes – entre um poder executivo, baseado na força, e um poder baseado no saber – é reveladora de sabedoria política por parte dos romanos, mantendo-se assim até à época republicana com a separação entre a *potestas* dos magistrados e a *auctoritas* do Senado, e perdura ainda hoje nos sistemas democráticos.

Contudo, no ano 27 a.C., e com o argumento de que o seu poder não se baseava na potestade mas sim na autoridade no sentido em que era uma qualidade pessoal de suscitar apreço, o imperador Augusto unificou na sua pessoa a figura da *potestas* e *auctoritas*, dando assim origem a ambiguidades. Por *potestas* os romanos referiam-se ao poder legítimo radicado na esfera transcendente, como, por exemplo, em Deus, ou na ordem natural do mundo, ou em valores éticos aceites. Por legitimidade entendia-se a necessidade ou conveniência de um determinado tipo de poder para que fosse possível atingir certos fins do ser humano, e que, por conseguinte, seria uma legitimidade ética na medida em que é a dimensão que se dedica aos objetivos fundamentais da humanidade.

O poder de uma instituição «adquire um valor intrínseco pelo papel que desempenha no projeto ético que o justifica» (José António Marina, 2011, p. 23). Este valor era tradicionalmente designado por *dignidade*. Assim, uma instituição legítima tinha *dignidade* e quem a representava eram os seus *dignatários*. O seu dever traduzia-se num comportamento digno, já um comportamento que se revelasse inapropriado seria indigno. Portanto, o conceito dignidade, hoje entendido como uma qualidade universal de todos os seres humanos, dizia respeito a um estatuto específico relacionado com um poder legítimo, independente da pessoa que o possuísse. Esta mudança de significado «de algo próprio da posição social para algo que se possui pelo facto de se ser pessoa é uma das grandes aventuras intelectuais da humanidade» (José António Marina, 2011, p. 23).

Neste sentido, a legitimidade – entendida como dignidade de uma instituição – não depende do poder, mas do seu valor ético intrínseco. Assim, qualquer poder ambiciona ser obedecido sem que para isso tenha de fazer uso de força²². Seria então necessário convencer o povo da sua condição de eleito por Deus e obter reverência, não olhando a meios para obter os fins. A sua autoridade, que deveria resultar de uma boa

²² Por este motivo, as instituições serviram-se de símbolos religiosos que «pretendiam ocultar a espada e o manto» (José António Marina, 2011, p. 24).

governação, era obtida recorrendo aos recursos que fossem necessários para conseguir esse ambicionado *respeito*.

Neste sentido, o autor sustenta que o que torna a autoridade um valor essencial nas relações humanas, designadamente nas relações implicadas no ato educativo, é a sua relação com a excelência. Se perdermos a capacidade de distinguir o admirável do detestável, o que tem qualidade do que é medíocre, o que tem dignidade do que é indigno, perdemos a nossa capacidade de melhoria e progresso. As instituições sem autoridade tendem naturalmente para o autoritarismo ou para a anarquia.

Defendemos com Olga Pombo (2003, p. 14, p. 18) que, sendo a função da escola ensinar, é «a própria transparência desse acto, a própria simpatia desse gesto, [que] se encarregam de tornar explícita a justiça das razões em presença e a igualdade de todos, professor e alunos», e é a própria escola, nas palavras da autora, que abre a maravilhosa oportunidade «a cada nova geração, de adquirir, em alguns anos, os conhecimentos que a humanidade levou por vezes séculos a construir e, desse modo, se tornar apta a dar continuidade à aventura do conhecimento».

Ora, é justamente em tempos de crise que se abrem possibilidades de pensar soluções. Como nos diz Hannah Arendt (1957, p. 23), «a crise força-nos a regressar às próprias questões e exige de nós respostas». A autora sustenta ainda que «uma crise só se torna desastrosa quando lhe pretendemos responder com ideias feitas, quer dizer, preconceitos. Atitude que não apenas agudiza a crise como faz perder a experiência da realidade e a oportunidade de reflexão que a crise proporciona».

Nesta ordem de considerações, defendemos a necessidade, na escola, de dar continuidade e reforço a este grandioso projeto da «aventura do conhecimento», a qual podemos resumir com Olga Pombo (2003, p. 19) como «inscrição das novas gerações no património comum dos saberes que fomos inventando», o que implica a exigência da excelência como condição fundamental para o reconhecimento da autoridade, entendida como valor regulador da ação de educar no contexto escolar.

Privados deste valor, encontramos orientações de programas com a defesa de que se deve ir ao encontro dos reais interesses dos alunos, como sustenta Olga Pombo (2003, p. 23). Defendemos com a autora que esta é uma ideia errada e que terá consequências nefastas, pois não cabe à escola ir de encontro aos interesses dos alunos, pelo contrário, cabe à escola despertar para interesses que eles nunca teriam se dela fossem privados, na medida em que o dever da escola é de acreditar na capacidade de melhorar do ser humano.

Nesta vasta rede conceptual que tece a problemática da autoridade no atual contexto escolar, encontramos cruzamentos entre valores que, de alguma forma, traduzem princípios incompatíveis. Falamos dos valores igualdade e liberdade, valores democráticos por excelência, que coexistem no contexto educativo com os conceitos autoridade e poder.

Neste sentido, e partindo do valor autoridade, procuraremos dilucidar conexões entre estes conceitos, começando por o que de essencial distingue o conceito de autoridade do conceito de poder.

1.1. | Autoridade e Poder

A autoridade não é, ao contrário do que muitas vezes se ouve, algo que faça as pessoas obedecer. O conceito autoridade e o conceito poder não são sinónimos, e o primeiro não se reduz a ser apenas um instrumento de dominação do segundo, ainda que o poder tome frequentemente a máscara de autoridade.

Para maiores esclarecimentos sobre o conceito de poder, seguiremos o *Dicionário de Política* (Mario Stoppino, 1988). O conceito poder, genericamente, designa a capacidade ou a possibilidade de agir, de produzir efeitos. Mas entendido desde o ponto de vista estritamente social, ou seja, da relação com a vida do homem em sociedade, o poder torna-se mais preciso, e o seu significado abrange desde a capacidade geral de agir, até à capacidade do homem em determinar o comportamento do homem, isto é, o poder de um homem sobre um outro homem. Neste sentido, o homem constitui-se, não apenas como sujeito, mas também como objeto do poder social, entendido como a capacidade que um pai tem para dar ordens aos filhos ou a capacidade de um Governo de dar ordens aos cidadãos. Assim, apenas podemos falar de poder se existir, a par do indivíduo ou grupo que o exerce, um outro indivíduo ou grupo que é incitado a comportar-se tal como aquele deseja.

No que se refere à ação, o poder social pode ser exercido por meio de instrumentos ou de coisas. Por exemplo, um indivíduo pode servir-se do seu dinheiro para induzir alguém a comportar-se de determinada maneira, conforme o seu desejo. Mas se estiver só ou se o outro não estiver disposto a deixar-se subornar, o seu poder desaparece. Portanto, o poder de alguém não reside numa coisa, no nosso exemplo, o dinheiro, mas no facto de que existe um outro e de que este outro é influenciado a

comportar-se de acordo com os desejos e vontades do primeiro. Neste sentido trata-se de relação triádica que, para que possa ser descrita, implica não só especificar a pessoa ou o grupo que detém o poder e a pessoa ou o grupo que a ele está sujeito, como também a esfera de atividade à qual o poder se refere, ou seja, a esfera do poder. A título de exemplo, o poder do médico sobre o paciente diz respeito à saúde; o do professor sobre os alunos, à aprendizagem do saber; o empresário influencia o comportamento dos empregados sobretudo na esfera económica e na atividade profissional.

Podemos ainda distinguir entre o poder como simples possibilidade – o poder potencial –, e o poder efetivamente exercido – o poder em ato. Este último constitui-se como uma relação entre comportamentos. Consiste no comportamento do indivíduo ou grupo A que procura modificar o comportamento do indivíduo ou grupo B no qual é concretizada a modificação comportamental pretendida por A. O poder em ato pode ser analisado sob três aspetos. Podemos dizer que o comportamento de A visa modificar a conduta de B, isto é, A exerce poder quando provoca intencionalmente o comportamento de B. Esta intencionalidade pode ainda tomar a forma de interesse. Diremos então que o comportamento de quem exerce o poder pode ser associado, mais do que à intenção de determinar o comportamento de B, ao seu interesse pessoal por tal comportamento.

Um segundo aspeto prende-se com o carácter voluntário do comportamento de quem é sujeito ao poder, o que não implica necessariamente que o comportamento também seja livre. Por exemplo, no caso do poder coercivo, B tem o comportamento desejado por A apenas para evitar um mal de ameaça. Embora o comportamento não seja livre, resulta de uma decisão, pelo que é dotado de um mínimo de voluntariedade. Neste sentido, podemos distinguir entre o exercício do poder coercivo e o emprego direto da força ou violência. Esta última pode ocorrer quando não se consegue exercer o poder.

Finalmente, um terceiro aspeto, requisito essencial para que possamos considerar que se trata de uma relação de poder, é a necessidade que o comportamento do agente detentor de poder determine o comportamento daquele que é sujeito ao poder, isto é, que o comportamento de A é causa do comportamento de B. No contexto do poder social, não se trata de uma causalidade no sentido de um determinismo mecanicista. As relações entre comportamentos são meramente prováveis, não são relações necessárias. Assim, o conceito de causa deve ser entendido como causa provável.

É porque existe entre os comportamentos um nexos causal que a relação de poder pode ser assimétrica, na medida em que se o comportamento de A é causa do comportamento de B, o comportamento de B não é causa do comportamento de A. Contudo, embora aconteça que muitas relações de poder possuem esta característica, sendo, assim, unidirecionais; existem também relações de poder que se distinguem por um maior ou menor grau de reciprocidade. Pensemos, por exemplo, as negociações entre dois partidos políticos para chegar a uma coligação. Neste caso, tem de haver cedências de parte a parte.

No que diz respeito ao poder potencial, trata-se da capacidade de influenciar, condicionar ou mesmo determinar o comportamento dos outros. Enquanto o poder atual é já uma relação entre comportamentos. Ou seja, se, por um lado, A tem a possibilidade de ter um comportamento cujo objetivo é a modificação do comportamento de B, por outro lado, se esta possibilidade é levada a ato, é provável que B tenha o comportamento em que se concretize a modificação de conduta pretendida por A.

Do que ficou exposto, podemos entender o poder social como a capacidade de determinação, intencional ou interessada, do comportamento dos outros. Mas, para que esta capacidade se concretize torna-se necessário que A tenha à sua disposição recursos que possam ser empregues para exercer o poder. Tais recursos poderão ser riqueza, força, informação, conhecimento, prestígio, legitimidade, popularidade, amizade, assim como ligações íntimas com pessoas que têm altas posições de poder.

Sendo esta uma condição necessária, não é ainda suficiente. A capacidade de A depende também da habilidade pessoal de converter em poder os recursos à sua disposição. Por exemplo, nem todos os docentes têm a mesma competência em fazer uso do conhecimento e dos processos pedagógico-didáticos para exercer o poder.

Por outro lado, é ainda necessário que o indivíduo ou grupo de indivíduos aceitem ou se submetam a alterar a sua conduta. O poder social é uma relação entre seres humanos, que se rompe se aos recursos de A e à sua habilidade em utilizá-los não corresponder a atitude de B para se deixar influenciar. A probabilidade de B realizar o determinado comportamento pretendido por A depende, em última análise, da escala de valores de B que prevalecer no ambiente social em que age. No que se refere à educação, e como já desenvolvemos no primeiro momento do presente trabalho, designadamente nos pontos 1.1. e 1.2., lembramos que na relação educativa, para além da intencionalidade, exige colaboração da parte do aluno para que o ato educativo o seja de facto.

O poder estabilizado, ou seja, aquele que tem mais probabilidade de influência, traduz-se em relações de comando e de obediência e pode fundar-se tanto em características pessoais do detentor de poder (competência, fascínio, carisma) como na função do detentor do poder. São exemplo destas relações o poder do governo sobre os cidadãos e o dos pais sobre os filhos.

As percepções ou imagens sociais do poder exercem uma influência sobre fenômenos do poder real. A imagem que um indivíduo ou um grupo faz da distribuição do poder, no âmbito social a que pertence, contribui para determinar o seu comportamento em relação ao poder exercido, o que se constitui como um possível recurso do poder efetivo. Diríamos que, no que se refere à educação, tem-se assistido a um crescente desprestígio pela sociedade em relação à classe docente, o que prejudica e dificulta o exercício da docência.

Os modos de exercício do poder são múltiplos. Da persuasão à manipulação, da ameaça de uma punição à promessa de uma recompensa. Alguns autores preferem falar de poder apenas e só quando a determinação do comportamento alheio se funda sobre a coação. Neste sentido, distingue-se entre poder e influência. A coação pode ser definida como um alto grau de ameaça ou constrangimento e implica que as alternativas de comportamento são impostas ao indivíduo ou grupo de indivíduos que sofrem a coação.

O poder social é um dos fenômenos mais marcantes na vida social. Diríamos até que são praticamente inexistentes as relações sociais nas quais o poder não esteja presente. De qualquer forma, a influência voluntária de um indivíduo ou grupo sobre o comportamento de um outro indivíduo ou grupo, é uma marca distintiva da relação de poder.

Segundo Max Weber (1922, citado por Mario Stoppino, 1988, p. 940), as relações de comando e de obediência, mais ou menos confirmadas no tempo e que se encontram tradicionalmente na política, tendem a basear-se, não só em fundamentos materiais ou no hábito de obediência dos súbditos, mas também e principalmente na legitimidade. Deste poder legítimo, que é muitas vezes designado pelo termo autoridade, Max Weber especificou três tipos, a saber, o poder legal, o poder tradicional e o poder carismático.

O poder legal funda-se na lei, à qual ficam sujeitos não apenas aqueles que prestam obediência, mas também aquele que manda. O aparelho administrativo do poder é o da burocracia, com uma estrutura hierárquica de superiores e de subordinados, na qual as ordens são dadas por funcionários dotados de competência específica.

O poder tradicional funda-se sobre a crença no caráter sagrado do poder existente desde sempre. A fonte do poder é, portanto, a tradição que impõe vínculos aos próprios conteúdos das ordens que o senhor comunica aos súbditos.

O poder carismático está fundado na dedicação afetiva à pessoa do chefe, ao valor exemplar ou ao poder de espírito e da palavra que o distinguem de modo especial.

O conceito autoridade aparece, assim, associado a um poder legítimo. O que o distingue, desde logo, do conceito autoritarismo. Mas, e como já avançamos, se o poder requer obediência, a autoridade requer reconhecimento, pelo que se distingue tanto do constrangimento pela força como da persuasão. Exclui o uso dos meios de coação, mas também não deriva da persuasão por argumentos, a qual pressupõe uma relação entre iguais. O que estes dois conceitos têm em comum, como tentaremos demonstrar de seguida, é que ambos se definem em relações sociais dissimétricas.

As sociedades democráticas organizam-se com base em instituições. E a atuação destas instituições passa por autorizar pessoas a exercer as funções correspondentes a um determinado cargo. Falamos, assim, de um poder recebido. Estas pessoas são autoridades no sentido em que estão autorizadas a exercer as funções relativas a um determinado estatuto. O respeito pela instituição, resultante das perceções sociais, atendendo à época histórica, pode ser mais elevado ou menos elevado, o que faz com que essa autoridade recebida seja maior ou menor, respetivamente.

Um exemplo claro desta situação é a instituição escolar. José António Marina (2011, p. 25) sustenta que «o docente recebe uma autorização e uma autoridade da sociedade. Mas, neste momento, o prestígio da instituição escolar é baixo, e isso faz com que a força institucional recebida pelos docentes seja escassa, o que lhes produz frequentemente um sentimento de desamparo ou de impotência».

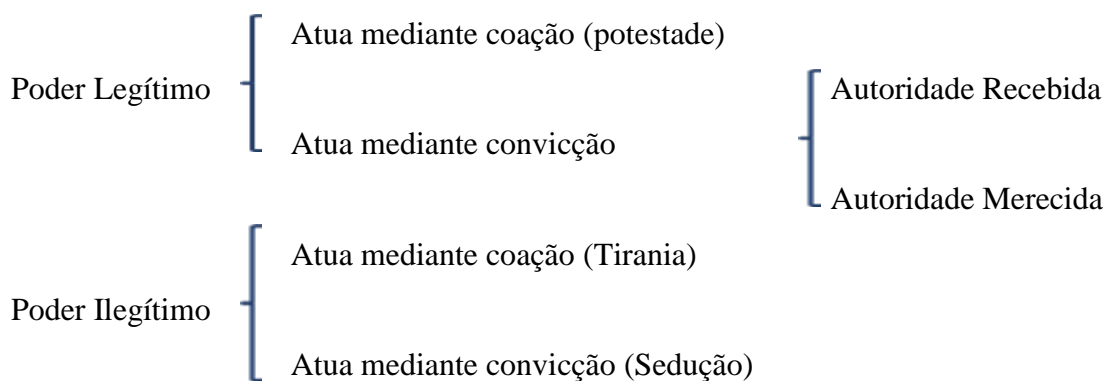
A par da autoridade recebida ou outorgada, conferida pela instituição, existe a autoridade pessoal que se adquire por mérito próprio constituindo-se como um poder legítimo na medida em que é conquistado pelo esforço, sem o recurso à coação. Este poder não pretendendo impor-se, não provoca medo nem obediência. Pelo contrário, provoca admiração e respeito. O mérito exige dos outros um reconhecimento para que tenha razão de ser. Neste sentido, as culturas clássicas foram culturas de mérito no sentido em que o que tornava alguém digno de honra e dignidade era o seu comportamento heroico. Contudo, eram culturas elitistas assentes em pressupostos de desigualdade. Hoje, é consensual a aceitação que todos os seres humanos são iguais em dignidade e em direitos (que derivam exatamente do pressuposto de dignidade).

Todavia, continua José António Marina (2011, p. 26), passar da *tiranía do elitismo* para a *tiranía do igualitarismo* despoletou um outro tipo de injustiça, que se prende com a deslegitimação da diferença pelo mérito. Segundo o autor, a superação desta situação passaria por «admitir que um dos deveres a que todos estamos obrigados é o de merecer o que recebemos sem mérito algum. Nisto consiste o verdadeiro progresso. A dignidade que recebo pelo facto de existir, devo merecê-la através da minha conduta».

É porque da minha conduta resultam consequências perante os outros, que nela se inscreve a liberdade social e a responsabilidade ética. Esta última decorre da obrigação, legitimada pelo valor dignidade, de responder pelos próprios atos. E nesta capacidade de resposta radica a liberdade no sentido em que consiste no poder de introduzir no mundo possíveis começos e novas cadeias causais numa continuidade que é o real. Neste sentido, a liberdade deve andar a par do dever de justificar a conduta perante os outros. Este tema, inscrevendo-se na responsabilidade, será retomado e desenvolvido mais à frente, no ponto 2.2., do presente trabalho.

No que diz respeito ao poder, o mesmo autor distingue o poder legítimo do poder ilegítimo. Ambos podem recorrer à coação e à persuasão. Contudo, no caso de uma imposição por meio de uma persuasão não legítima é designado sedução, que na sua origem significa *tirar alguém do caminho devido*.

Apresentamos de seguida o quadro sinóptico que José António Marina (2011) utiliza, pois entendemos ser esclarecedor do que podemos entender por estes dois tipos de poder e assim situar o valor autoridade:



Hodiernamente é comum encontrar na literatura de filosofia política a definição de autoridade como poder legítimo, de resto como verificamos pelo que ficou exposto da definição de Max Weber (citado por Mario Stoppino, 1988, p. 224).

Contudo, José António Marina (2011) defende que ficar por esta distinção anula as diferenças entre potestade e autoridade. O autor propõe que se mantenha a distinção entre poder legítimo, autoridade recebida e autoridade merecida, pois entende que deste modo é mais fácil esclarecer os constantes equívocos que se têm vindo a acumular ao longo do tempo em torno desta matéria.

No sentido de justificar a necessidade de manter estas distinções, José António Marina (2011, p. 27) expõe a seguinte analogia: por pertencer a uma instituição legítima, um juiz recebe o poder jurisdicional, o seu cargo autoriza-o a desempenhar funções de justiça, o que lhe permite usar modos justos de coação. Esta é, portanto, a potestade do juiz. Acresce que, sendo o sistema judicial uma instituição de prestígio, reconhecido pelos cidadãos, o juiz adquire uma autoridade recebida, reflexo da dignidade da instituição por produzir tal respeito nos cidadãos, e facilita o exercício do poder. Contudo, há juízes que, pela sua conduta, empenho, honestidade, adquirem uma autoridade merecida. Esta autoridade é orientada pela excelência. É neste sentido que promove o prestígio, a qualidade, a capacidade do poder legítimo no exercício das funções que lhe foram outorgadas.

Também na figura do docente, ambas as dimensões estão presentes: recebe a autorização de educar (potestade), tem portanto um poder baseado na função que exerce, que é legítimo, porque outorgado pela instituição escolar. Neste sentido, se necessário, pode recorrer à coação – repreender, castigar, suspender – com base nos documentos que regulam os direitos e deveres dos alunos, designadamente o regulamento interno da escola.

Como já referimos, a instituição escolar passou por alterações que conduziram a uma redução da autoridade recebida pelo professor, ao contrário do que acontecia, por exemplo, no Estado Novo, quando a classe docente merecia o respeito da sociedade pela profissão em si. Hoje o respeito pela autoridade do docente advém-lhe das suas capacidades pessoais, da *auctoritas*, que não lhe é atribuída oficialmente, pois resulta da sua preparação científica e da sua conduta, o que lhe confere capacidade de influência, a qual decorre justamente de um reconhecimento de mérito.

Neste sentido, defendemos na esteira de José António Marina (2011, p. 28) que a «autoridade é a irradiação da excelência pessoal numa relação social. Por isso, pode suceder que, numa organização, alguém que carece de poder formal exerça uma grande influência pelo seu valor pessoal».

Contudo, e como já referimos atrás no Capítulo I, ponto 1.3., Alain Renaut (2005, p. 14) lembra muito oportunamente a fórmula de Espinosa, «Os piores tiranos são aqueles que sabem fazer-se amar». Pelo que convém, então, determo-nos mais atentamente no que se entende por excelência pessoal.

1.2. | Autoridade e Excelência

Sendo que numa democracia todos os cidadãos têm poder político apenas pelo facto de serem cidadãos, José António Marina (2011) sustenta que estamos todos comprometidos na procura da excelência. O poder legítimo tem de se constituir verdadeiramente como um poder do cidadão no sentido de alargar as suas possibilidades de ação e, deste modo, ser fator de maior liberdade. Contudo, este poder, ainda que legítimo, pode ser exercido com ou sem autoridade, ou seja, de forma excelente ou medíocre respetivamente.

O autor defende que, para que seja possível a democracia, é condição necessária que a figura de cidadão se converta numa figura de autoridade, ou seja, em estreita relação com a excelência. Esta tese, que nos parece ser nuclear para pensar esta problemática, resulta por sua vez da relação que o conceito de autoridade estreita com o conceito de dignidade.

Como já referimos, nas sociedades democráticas é consensual a ideia segundo a qual todos os seres humanos possuem dignidade inata pelo simples facto de existirem, de pertencerem à espécie humana. Contudo, esta dignidade básica que nos é inata impõe-nos o dever de adquirir uma dignidade pessoal, conquistada mediante a nossa conduta. Assim, também o poder que o cidadão tem pelo facto de pertencer a uma sociedade organizada que o identifica como tal, deve completar-se com a sua autoridade pessoal ao exercer o seu papel de cidadão. Só deste modo, defende José António Marina (2011, p. 29, p. 30), «a democracia e as suas instituições recuperarão o seu prestígio e melhorarão a sua eficácia», defendendo ainda que «ser cidadão é um compromisso de excelência, não um mero direito passivo».

Referimo-nos, neste ponto em particular, ao cidadão em geral, à sua conduta no exercício dos mais diversos papéis que desempenha sociedade. Voltemos agora para o nosso contexto de reflexão, o contexto educativo no âmbito escolar.

1.3. | Autoridade e Educação: contributos da educação filosófica

O contexto educativo é reflexo da sociedade permissiva, caracterizada por uma certa ausência de deveres. A educação permissiva é a que não impõe, a que evita os castigos assim como evita as normas, baixando o nível de exigência para elevar a espontaneidade da liberdade, que contrasta com a sociedade autoritária que vigorava no Estado Novo, cuja função da escola era «dobrar o aluno, torná-lo dócil» (José António Marina, 2011, p. 19). A obediência era o valor educacional por excelência, hoje falamos de liberdade e de autonomia.

Ao aportar a problemática da autoridade ao contexto escolar contemporâneo, não podemos deixar de revisitar a análise de Michel Foucault, na obra *Vigiar e Punir*, (1975, citado por Jean Houssaye, 2007, p. 33), a qual defende que o melhor na escola é a lei estar em primeiro lugar: é a lei da formação, da aprendizagem e da normalização. A partir da escola moderna (séc. XVIII), importa acima de tudo uma boa formação que passa pelo domínio do espaço (o lugar e a ordem), do tempo (rigor disciplinar), da ritualização (a sanção e o exame) e do olhar (vigilante). Todo o desvio à regra é punido e visa a normalização. «Assim, a justiça escolar dá a conhecer uma nova lei da sociedade moderna, a saber, o poder da norma».

E é um facto que a lei existe na escola, vigente em documentos oficiais que estabelecem direitos e deveres aos agentes da relação educativa. É porque existe lei na escola, que a questão que se impõe é a da sua legitimidade, justamente o que leva a falar de *crise da educação*.

Hannah Arendt (1957) fala de uma *Crise na Educação*, reflexão que ainda hoje se revela bastante atual, que emerge da rutura e perda da *tradição* e da *autoridade*. Segundo a autora, uma crise é sempre uma oportunidade de explorar e investigar tudo o que ficou a descoberto na essência do problema, que, no caso da educação, é a natalidade²³. Defende que uma crise só se torna desastrosa quando se tenta responder com preconceitos, o que perde de vista a dimensão da reflexão.

²³ Segundo Hannah Arendt (1957), quer a liberdade quer a educação têm a mesma essência, que é a natalidade. Sustenta que educar é ensinar às crianças o que o mundo é, é acolher as crianças que nascem no mundo que ainda não conhecem. É preparar os *recém-chegados* para que possam vir a assumir o lugar que lhes será legado. Neste sentido, é preciso familiarizá-los com o mundo, em constante mudança, para que o possam apreciar de modo a que percebam que vale a pena empenhar-se na sua transformação. À partida, os *recém-chegados* são capazes de renovar, de intervir no mundo porque são livres. Isto significa que, se por um lado precisam que os insiram numa realidade existente, por outro lado, podem modificá-la dando início a algo novo. A liberdade é, justamente, essa capacidade de fazer um início. Ela é inerente a todo o ser humano que veio, ele mesmo, como algo novo ao mundo. Assim, a potencial liberdade do ser

A autora sustenta que educamos para um mundo que está condenado à ação destrutiva do tempo, a menos que nos disponhamos a intervir e renovar para o preservar. Neste sentido, o problema é saber como educar para a necessidade de reestabelecer constantemente o mundo, o problema maior da educação reside na dificuldade de garantir o mínimo de conservação e de atitude de conservação. Assim, Hannah Arendt (1957, pp. 50-51, p. 43) sustenta que a crise de autoridade encontra-se ligada com a crise da tradição, ou seja, com a crise da nossa atitude para com tudo o que é passado,

«o problema da educação resulta pois do facto de, pela sua própria natureza, a educação não poder fazer economia nem da autoridade nem da tradição, sendo que, no entanto, essa mesma educação se deve efectuar num mundo que deixou de ser estruturado pela autoridade e unido pela tradição».

Portanto, face a estes pressupostos, o domínio da educação deve ser completamente distinto dos outros domínios, como sendo a vida política pública. Só assim será possível aplicar apenas ao domínio da educação o conceito de autoridade e a atitude em relação ao passado que, no mundo dos adultos, deixou de ter validade.

Neste sentido, a função da escola é «ensinar às crianças o que o mundo é e não iniciá-las na arte de viver». E uma vez que o mundo é sempre mais velho do que nós aprender implica necessariamente voltar-se para o passado, pois, como defende a autora,

«no caso da educação, a responsabilidade pelo mundo toma a forma da autoridade. A autoridade do educador e as competências do professor não são a mesma coisa. Ainda que não haja autoridade sem uma certa competência, esta, por mais elevada que seja, não poderá jamais, por si só, engendrar a autoridade. A competência do professor consiste em conhecer o mundo e em ser capaz de transmitir esse conhecimento aos outros. Mas a sua autoridade funda-se no seu papel de responsável pelo mundo».

Regressando a José António Marina (2011), o autor defende que seria redutor definir a sociedade permissiva apenas a partir da *crise de autoridade*. A sociedade permissiva é assim designada justamente devido à sua determinação da liberdade e dos direitos como valores supremos, por contraponto com uma sociedade autoritária baseada na autoridade e nos deveres. Contudo, o autor sustenta que não se passa de uma

humano decorre de sua natalidade. É pela educação que preparamos antecipadamente as nossas crianças para a tarefa de renovar um mundo comum.

sociedade a outra – de uma sociedade autoritária a uma sociedade permissiva – como um *virar de página*. É um processo que tem por base um sistema de crenças, expectativas e experiências, como desenvolveremos com o autor mais à frente neste trabalho.

Também Alain Renaut (2004, p. 23) sustenta que a nossa consciência contemporânea está estruturada por diversas convicções que provêm das grandes descobertas científicas da modernidade. Esses dados adquiridos, dos quais muitos deles ignoramos a proveniência, constituem-se como *os a priori* a partir dos quais interpretamos o mundo. A título de exemplo, o autor elenca crenças tais como: todo o efeito tem uma causa, as causas precedem os efeitos no tempo, dois corpos não podem ocupar o mesmo espaço ao mesmo tempo. Estes exemplos constituem-se como princípios absolutamente certos e seguros.

Ora, com os valores acontece algo idêntico. A nossa consciência está de igual modo estruturada com *os a priori* da modernidade democrática, que tem implicações na forma como interpretamos o mundo e as relações humanas. Estes valores do humanismo, segundo Alain Renaut (2004), têm a sua génese no pensamento de Pico de La Mirandola e Descartes, nomeadamente porque o Homem é configurado como uma potência criadora capaz de construir o seu destino, o que resulta em novos valores de ordem moral, jurídica e política.

A perceção do outro como igual, em dignidade, direitos e reconhecimento, faz hoje parte da nossa compreensão do mundo humano, tal como a lei da queda dos corpos faz parte da compreensão do mundo natural. Contudo, podemos notar diferenças²⁴ no semelhante, como sendo de competências, de carácter, de mérito, de poderes, das quais resultam as hierarquias que fazemos, e já não mais uma ordem na qual «cada ser ocuparia o lugar que lhe cabe pela sua natureza, como um sistema de castas» (Alain Renaut, 2004, p. 25).

Assim, a convicção do outro como um semelhante foi transformando as relações sociais nas instituições, no trabalho, no casal, e hoje em dia procura alargar-se à família (na relação com os filhos) e à escola, nas quais a relação com a infância se inscreve no reconhecimento da liberdade e da igualdade. Cabe à nossa época superar esta dificuldade na aplicação continuada da lógica da similitude, que, como defende Alain Renaut (2004, p. 27), «é desconcertante pensar, a partir dos *a priori* que guiam a nossa

²⁴ Defendemos que óbvio que somos todos diferentes: a diferença é que está aí, é o múltiplo infinito do humano. O problema está no reconhecimento do mesmo, ou seja, o problema não é o outro, o diferente, o diverso, mas o Mesmo. E a dificuldade encontra-se na prática ético-política de aceitar outras possibilidades humanas, de aceitar a diversidade, num espaço comum de convivência.

representação do ser humano como um “semelhante”, que o trajecto realizado pelos valores da modernidade deva encontrar aqui um travão intransponível».

Também José António Marina (2011, p. 31) fala-nos de um «sistema social invisível» para que possamos compreender e definir a sociedade permissiva. Este *sistema invisível* parte de fenómenos, que numa primeira impressão nos parecem desconexos, para os unir na obscuridade. Esta ideia remete-nos para a tese de Edgar Morin (1990, p. 13) no que concerne ao *pensamento complexo*, o qual se opõe a um *pensamento simplificador* que separa o sujeito do objeto e coloca como princípio de verdade as ideias claras e distintas. Este pensamento disjuntivo reduz o complexo ao simples operando a «inteligência cega», que faz com que o erro, a ignorância, a cegueira, progridam a par dos nossos conhecimentos.

O *sistema invisível* do qual fala José António Marina (2011) revela relações não perceptíveis à primeira vista tais como a nossa atitude perante a autoridade, que é ao mesmo tempo de repúdio e de nostalgia; e perante a permissividade, de euforia e medo. Somos muitas vezes levados a tomar a parte como sendo a realidade, perdendo de vista as relações com o todo. O autor destaca os elementos do *sistema invisível* que propiciam o descrédito da autoridade. Entendemos que alguns destes elementos são particularmente pertinentes no âmbito da questão central do nosso trabalho, a autoridade na ação de educar, os quais passamos a elencar, convidando outros autores com os quais temos vindo a pensar.

Um destes elementos de descrédito da autoridade é a rejeição do *argumento da autoridade*. José António Marina (2011) defende que deveria ser aceite, não pelo conteúdo nem pela sua justificação, mas pela personalidade de quem o enunciasse. Neste sentido, a autoridade não pode estar desligada do mérito, pelo que não se impõe. A autoridade é reconhecida na justa medida em que exerce influência através da evidência do seu valor. Contudo, Hannah Arendt (1957, p. 30) chama a atenção para uma «meritocracia» correspondente a uma *oligarquia de talento*, entendida como sendo os melhores os mais dotados, o que está longe de constituir uma certeza. A meritocracia não contradiz menos o princípio de igualdade de uma democracia igualitária do que qualquer outra oligarquia, continua a autora.

Todavia, a este respeito, José António Marina (2011) fala de *confusões de igualdade* como um elemento que contribui para o descrédito do conceito de autoridade. O regime democrático, com base nos direitos fundamentais, tem como valor constituinte a igualdade. Ora, esta dinâmica da igualdade debilita a noção de autoridade na medida

em que esta admite uma *aristocracia do mérito*. O apelo à igualdade é impraticável na relação entre professor e alunos que, por definição, exige uma hierarquia. A função de professor na ação educativa advém precisamente da necessidade de promover o desenvolvimento da pessoa humana e da sua integração na sociedade.

Em democracia, atendendo aos valores que lhe são inerentes, será possível conceber relações sociais nas quais configure o valor autoridade? José António Marina (2011, p. 40) defende, de forma perentória que

«precisamos de uma socialização das oportunidades e de uma aristocracia do mérito; precisamos de uma igualdade nos direitos e de uma diferença nos projetos. Há uma justiça na igualdade mas também uma injustiça na igualdade. A igualdade concretiza-se nos direitos fundamentais; a partir daí precisamos de instaurar uma sociedade que reconheça o mérito».

Um outro elemento do *sistema invisível* que descredibiliza a autoridade é o *repúdio pela tradição*. Também Hannah Arendt (1957, p. 48, p. 49) defende que a crise da autoridade na educação está intimamente ligada com a crise da tradição, ou seja, «com a crise da nossa atitude face a tudo o que é passado», e cita Políbio quando diz que educar é «permitir a alguém ser digno dos antepassados».

José António Marina (2011) sustenta que a *tradição* é uma dimensão essencial da condição humana, pois tem que ver com os laços sociais que nos unem à história. A autoridade das instituições baseia-se na duração, na medida em que o passado autoriza a passagem do presente ao futuro, mesmo quando acontece uma rutura. A história fundamenta o presente, mas não como submissão a um determinismo do passado (com o argumento de que é assim porque sempre foi assim), mas numa postura crítica. Ou seja, não como modelo a seguir, o que seria um dogmatismo, mas como oportunidade para análise, para encontrar os fundamentos que o legitimam e verificar a validade dos argumentos que o apoiam. É desta atitude que emergem os momentos de superação de situações em oposição (teses e antíteses), da qual resulta uma síntese.

Este *repúdio pela tradição*, que é um fator de desmérito da autoridade, é também um elemento que, quando aportado ao contexto escolar, fragiliza o processo ensino-aprendizagem da filosofia. Isabel Marnoto (1989, p. 190) ensaia uma resposta para a questão do *como se ensina a pensar*, afirmando que não será no vazio, mas a partir do pensamento dos filósofos que se procura perceber, com os quais se entra em diálogo, a partir dos quais, ou contra os quais, encontramos as nossas posições. O que nos leva

ainda a pensar com Isaac Newton (1642-1727) quando profere que «se consegui ver mais longe é porque estava aos ombros de gigantes»²⁵.

Um outro elemento de descrédito da autoridade é o *repúdio pela virtude da obediência*. Contudo, o argumento da autoridade exige obediência, pois, contrariamente aos que defendem que a liberdade é o grande direito do homem, defendemos com José António Marina (2011, p. 71) que a liberdade é o grande dever, e que a criança aprende a ser livre obedecendo. Segundo o autor, liberdade é a «ação inteligentemente realizada», e não uma propriedade inata, mas aprendida, pelo que sustenta que não nascemos livres: aquilo a que chamamos liberdade é um «processo contínuo de libertação que inevitavelmente se dá num contexto social». No seu estado atual, a inteligência humana é assim uma criação social, uma construção que resulta da partilha que decorre da educação. Neste sentido, sendo o homem em circunstância, como vimos atrás, no ponto 1.2., com Ortega y Gasset (1994), a inteligência não se desenvolve fora de uma cultura²⁶, pois como nos diz Kant (1989, citado por Adalberto Dias de Carvalho, 1994, p. 55), «pois o homem não se pode tornar homem a não ser pela educação. Ele não é senão o que a educação faz dele».

O *predomínio dos direitos sobre os deveres* é também um dos elementos do *sistema invisível* que contribui para o descuido da autoridade. Aquando da *Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão* de 1789, que consagrou os direitos subjetivos, foi discutido se deveria ser acompanhada por uma *declaração de deveres*. Proposta que foi rejeitada com o argumento de que os deveres pertenciam ao Antigo Regime, ao novo cabia fundar-se nos direitos constituintes. O dever passou assim a ser considerado como resultado dos direitos reconhecidos – não há deveres naturais, mas sim direitos naturais.

Estes são fatores, entre outros, que contribuem para a desconfiança face à noção de autoridade e de dever, o que levou à fragilização da democracia delineando-se duas linhas de oposição entre, e sintetizando a explanação que temos vindo a fazer neste âmbito: por um lado, liberdade e direitos *versus* autoridade e deveres; por outro lado, sociedade permissiva *versus* sociedade autoritária.

Ao aportar estes elementos do *sistema invisível* para o campo da educação, entendemos que são fatores que afetam o contexto escolar na medida em que destruiu o

²⁵ Os gigantes a que Newton se referia eram Galileu Galilei e Johannes Kepler que pertenceram à geração anterior à sua. Por sua vez, Galileu e Kepler estiveram aos ombros de um outro gigante anterior, Nicolau Copérnico, que desafiou a longa tradição geocêntrica ao afirmar que a Terra se movia em torno do Sol.

²⁶ Como o demonstram os casos de crianças selvagens, como já referimos atrás no presente trabalho. Cf. nota 10.

poder legítimo e a autoridade recebida. No caso específico da instituição escolar, pela organização hierárquica que a caracteriza, converteu-se em inimiga da igualdade e da liberdade. Na história da pedagogia ocidental está bem patente esta diminuição do papel de autoridade na escola. Hoje busca-se a quebra da antiga autoridade apelando a uma autoridade democrática que se fundamenta na argumentação e no contrato.

Esta é uma exigência contemporânea que se constitui como um desafio para o professor, no sentido em que requer da sua parte um papel mais ativo no processo educativo, por contraponto com as formas antigas de autoridade, as quais valorizavam a submissão, em detrimento da autonomia. Hoje é exigido aos professores um desenvolvimento de competências pedagógicas e didáticas que fomentem o diálogo e o respeito pelo outro, no sentido de consolidar valores inerentes às finalidades educativas contemporâneas.

Ao refletir sobre os elementos do *sistema invisível* fica claro que precisamos de forjar «uma autoridade que seja compatível com a liberdade, com a autonomia, com a democracia, com os direitos da criança» (José António Marina, 2011, p. 62). Contudo, não podemos regressar às formas antigas de autoridade, nas quais o poder usou a máscara de autoridade para exercer um autoritarismo. Falamos de acontecimentos marcantes da história da humanidade que nos permitem tirar ilações no sentido de perceber que o poder só pode ser justificado «se colabora e se submete ao Grande Projeto da Humanidade, que é estabelecer um modo de vida baseado na igual dignidade de todas as pessoas e nos direitos que dela derivam» (José António Marina, 2011, p. 65).

Esta legitimação é necessária na medida em que, a falta desta, conduziu à maior catástrofe provocada pelo homem, ao horror da segunda guerra mundial. Neste sentido, defendemos com José António Marina (2011, p. 67) ser possível um acordo generalizado sobre um modelo ideal em direção ao qual conduzir a humanidade, desde que fundado na inteligência social, a qual foi configurando uma ideia de ser humano consensualmente aceite. Esta inteligência social é aqui entendida como a racionalidade partilhada, que atende aos argumentos dos outros. É neste sentido que a fundamentação da ética depende da experiência do passado porque «conserva a história da nossa humanização». Pois sendo que as instituições sociais decorrem de uma determinada organização da sociedade, dizem respeito, segundo o autor à «experiência consolidada que nos mantém» enquanto sociedade. Assim, a linguagem, as normas de convivência, a família, a escola, o Estado, o direito, a ética, são instituições que nos revelam uma

determinada cultura. Neste sentido, «as instituições que gozam de legitimação autorizam-nos determinados comportamentos, e a nós, os indivíduos, autores da história, corresponde-nos, a partir desse empoderamento, prolongar, mudar, melhorar essa linha de experiência institucionalizada» sempre com uma postura crítica no sentido de uma análise e avaliação das situações em conformidade com os fins a atingir.

Nesta ordem de considerações, centremo-nos de seguida na instituição escolar, para pensar a legitimidade do valor autoridade na relação educativa.

2. | VALOR E LEGITIMIDADE DA AUTORIDADE NO ATO EDUCATIVO

Lembramos a tese de Michel Foucault (1975, citado por Jean Houssaye, 2007, p. 33), apresentada atrás no ponto 1.3., segundo a qual na escola a lei tem primazia. É a lei da «formação», da «aprendizagem» e da «normalização». O autor defende que é a partir do nascimento da escola moderna (séc. XVIII) que se procura efetuar uma «boa formação» do sujeito escolarizado a partir do domínio de quatro parâmetros: o espaço (lugar e ordem), o tempo (o emprego do tempo e a «relojoaria» disciplinar), a ritualização (a sanção e o exame) e o olhar (o jogo do olhar e a vigilância hierárquica).

Também, e como já referimos atrás, na Introdução, Michèle Porte (1988, citado por Jean Houssaye, 2007, p. 33) faz uma distinção entre três formas de autoridade do professor que conferem uma «expressividade constitutiva da lei na escola». A de *hóspede*, porque recebe os alunos na sala de aula; a *Epistémica*, ligada ao conhecimento científico da disciplina que leciona; e a *deôntica*, porque é responsável pelo cumprimento das normas e dos deveres da instituição escolar.

Desta configuração tripartida de autoridade do professor destacamos a de hóspede por ser aquela que, conferindo à relação educacional uma dimensão ética e axiológica por excelência, se destaca na pedagogia contemporânea, precisamente pelo reconhecimento da alteridade no âmbito escolar. Na esteira de Isabel Batista (2007, p. 193), a hospitalidade é aqui entendida como experiência de acolhimento do outro ser humano, justificada como categoria antropológica e, neste sentido, como «competência ética a ser evidenciada num quadro de uma cidadania multicultural, inclusiva e solidária».

Para compreendermos o conceito acolhimento recorremos a Paula Cristina Pereira (2007), e vimos que *acolher* (do latim *accolligere*) relaciona-se, entre outros, com receber quem chega, escutar, dar ouvidos, aceitar. No dicionário Houaiss (2001, citado por Paula Cristina Pereira, 2007) *acolher* significa oferecer ou obter refúgio; ter ou receber alguém junto a si. Acolher opõe-se a expulsar e sobretudo, a indiferença. *Accolligere* comporta ainda o sentido do vínculo, da ligação, da relação, porque diz respeito ao que liga, ata, aperta, o que pode sugerir, nas palavras de Paula Cristina Pereira (2007, p. 9), uma relação de dependência como condição ou restrição. Contudo, hospitalidade, como oferta de refúgio, de proteção, implica uma disposição para receber, para oferecer um lugar a quem e ao que chega, afastando-se assim da apropriação para se converter em oferecimento, em generosidade. «É assim que o substantivo acolhimento, ao designar modo de receber ou ser recebido, encontra no adjectivo *acolhedor* a afabilidade, a gentileza, a amabilidade, a hospitalidade que caracterizam a atitude e a atenção incondicionais face ao estranho e ao desconhecido». Neste sentido, e como veremos no ponto que se segue, designadamente no ponto 2.1., este tema tem um carácter crucial na fundamentação filosófica da noção *Aprender a viver juntos* que aí desenvolvemos.

Nesta ordem de considerações, face à constatação das formas de autoridade do professor e à existência de princípios normativos nas escolas, regulamentados em documentos oficiais – regras, regulamentos, normas –, importa assim encontrar os fundamentos para a sua legitimidade.

Alain Renaut (2004, p. 103, p. 136) coloca a questão de «como conservar ou voltar a dar consistência aos poderes que se devem exercer hoje em dia, cada vez mais, de igual para igual, entre seres humanos proclamados como livres e iguais em direitos». O autor defende que, ou se recupera a autoridade, ou se encontra uma outra forma de consistência para os *poderes*; pois, na falta de legitimação, cada um desses *poderes* estão destinados, ou a aceitar a sua fragilização ao ponto de se dissolver, ou a recorrer a modos de dominação autoritários. Sustenta ainda que, tendo em conta a decomposição das formas tradicionais de autoridade, o poder dos educadores reside na sua capacidade de articular os direitos-proteção e direitos-liberdade, afirmados pela *Convenção dos Direitos da Criança*²⁷ (1989), e para julgar sobre a forma como o reconhecimento de

²⁷ Adotada pela Assembleia Geral nas Nações Unidas em 20 de novembro de 1989 e ratificada por Portugal em 21 de setembro de 1990.

uns previne uma aplicação excessiva dos outros. O autor está convicto que este poder de educar exige hoje uma grande dose de «inventividade».

A filosofia da educação, segundo Jean Houssaye (2007, p. 33), apresenta-nos dois caminhos para pensar a questão da legitimidade da autoridade que conduzem a duas respostas antagónicas. Por um lado, a «preeminência da relação ao saber» e, por outro lado, a «necessidade de preparar o *viver em conjunto*».

No que diz respeito à preeminência da relação ao saber, parece-nos consensual, pois é com frequência que justificamos a autoridade de alguém no saber que possui. Contudo, nesta relação ao saber, devemos considerar dois aspetos determinantes que, embora relacionados, requerem um tratamento em separado. São eles os conteúdos culturais e a lei moral.

No que se refere à autoridade dos conteúdos culturais, comecemos por procurar definir o saber através destes conteúdos, e em que medida os conteúdos podem ser fundamento para legitimar a autoridade na escola. Estes conteúdos referem-se naturalmente à razão e à cultura. É o saber, entendido como conteúdos culturais, que legitima a necessidade de constrangimento, na medida em que cabe ao professor *impor* estes conteúdos que se justifica por representarem um *bem* para o aluno. No ato educativo cabe ao professor promover situações adequadas de modo a facilitar o processo educativo, pois a tónica recai, hodiernamente, no aluno. É nesta tarefa que radica a autoridade, que é legítima pelo facto de poder «contribuir em tornar o outro *autor* por excelência da sua própria existência» (Hadji, 1991, citado por Jean Houssaye, 2007, p. 34).

O constrangimento que está aqui em causa decorre do exercício de orientação por parte do professor, na escolha dos meios pedagógicos e didáticos adequados para exercer uma influência libertadora aos alunos, de forma a promover a sua autonomia e a liberdade de pensamento e ação. A relação de autoridade fundamenta-se, portanto, no valor do que é ensinado.

O cerne deste trabalho recai sobretudo na dimensão axiológica de preparação para a vida democrática que tece os documentos orientadores da ação educativa, motivo pelo qual a educação para valores tem sido central na reflexão que temos vindo a desenvolver. Neste âmbito, o ato educativo não pode ser dissociado do ato valorativo pelo qual o educando reconhece e interpreta os valores inerentes às finalidades educativas. E é justamente neste fator que se ancoram os principais problemas pedagógicos, na diferença de significância entre valor e valoração, ou seja, entre o valor

objetivo e o conjunto de atribuições que lhe é conferido pelo sujeito, motivo pelo qual leva a falar-se de um relativismo axiológico face ao pluralismo e à diversidade.

E tendo em conta a pluralidade, segundo Jean Houssaye (2007), o valor absoluto dos conteúdos fica fragilizado, não só devido ao relativismo cultural, mas também ao argumento antiautoritário.

Contudo, face à objeção do relativismo moral, podemos depreender com Quintana Cabanas (2002) e com João Boavida (2008) que os relativismos partem do reconhecimento de uma diversidade, que existe²⁸, para a sua necessidade. Contudo, a diversidade apenas denota, não a relatividade do valor mas a valoração dos sujeitos face ao valor, ou seja, a diversidade de valorações atribuídas pelo sujeito, o que não corresponde em proporção à quantidade de valores. Neste sentido, os valores são relativos quanto à sua vivência, mas também são absolutos quanto à sua apropriação racional, sobretudo quando chamados a resolver problemas concretos.

Vejamos então a via moral, a par dos conteúdos culturais, como uma outra forma de legitimar a autoridade, a saber, o imperativo da lei moral.

No que diz respeito à autoridade da lei moral, Kant (1980, citado por Jean Houssaye, 2007, p. 35) defende que se deve provar à criança que sobre ela é exercido um constrangimento, mas com o objetivo de a conduzir ao uso autónomo da sua própria liberdade. A natureza deu ao homem a capacidade de se tornar livre dentro dos limites impostos pela razão, neste sentido, segundo o autor, a cultura compreende duas formas de constrangimento, a disciplina e a instrução, que permitem impedir o desvio do homem rumo à sua humanidade.

Por educação Kant entende tanto os cuidados com a infância, no que se refere à conservação e à alimentação, como a disciplina, a formação e a instrução. Estas potencialidades diferenciam o homem dos animais, uma vez que, para o filósofo, a humanidade cumpre-se na moralidade. No que diz respeito à disciplina, esta será a via pela qual se impede o homem de se desviar do seu destino, que será a sua humanidade cumpridora e livre. Já os animais, porque têm instinto, são tudo aquilo que podem ser. Quanto à instrução, esta garante ao homem o cumprimento da sua finalidade, que é a perfeitibilidade, ou seja, algo nunca definitivamente concluído, mas um esforço constante de abertura ao possível.

²⁸ Hoje é consensual que a uniformidade valorativa não existe, é comumente aceite a relatividade axiológica pois as teorias morais são ditadas pelos grupos sociais.

Neste sentido, segundo o filósofo, quer a disciplina, quer a instrução são necessárias para afastarem o homem do estado de brutalidade e selvageria. A educação deve proporcionar o aperfeiçoamento constante da humanidade, e esta será a melhor herança que cada geração pode deixar às gerações futuras.

«A lei na escola encontra o seu sentido na lei do humano no Homem, ou seja, no respeito e cumprimento da lei moral» (Jean Houssaye, 2007, p. 35). Segundo Kant, o imperativo da lei moral transforma o constrangimento – formar a personalidade, fazer adquirir responsabilidade – em liberdade – conceder ao aluno, de forma progressiva, liberdade de reflexão e de ação. A liberdade é aqui entendida, segundo o autor, como ideal de realização e como processo de libertação. No plano moral, esta liberdade concretiza-se assim que o sujeito racional tem acesso à autonomia, ou seja, à faculdade de aplicar a si mesmo a sua própria lei, e não recebê-la do exterior. A autoridade da lei radica no ato livre, obedecer à lei que se prescreve a si mesmo é liberdade. Sendo que o objetivo último do ato educativo é a liberdade e a autonomia, a autoridade, ainda que necessária, só poderá representar um papel transitório na relação entre professor e alunos.

Mas não é possível contornar uma questão fundamental: a questão de como conciliar a submissão ao constrangimento das leis com o exercício da liberdade. Kant defende que a disciplina não deve ser usada como meio para um determinado fim educativo. Também o receio de punições e as recompensas não deveriam fazer parte do processo educativo. O autor sustenta que a liberdade é o fim, mas também o meio para o desenvolvimento do saber do sujeito moral. A liberdade é o único pressuposto e, simultaneamente, a única condição para se atingir a liberdade.

A liberdade traduz-se em agir bem, em conformidade com a lei moral, trata-se de um imperativo categórico, não fazendo sentido falar de liberdade de escolha. É neste sentido que o constrangimento é justo.

Para Kant o fundamental da educação é que tenha em vista a moralidade no que se refere ao caráter, afirmando que para se formar um bom caráter é necessário antes de mais *domar paixões*. Para isso será necessário ensinar os alunos, através do exemplo e com regras, os deveres que devem cumprir. Na educação moral a dignidade humana deve estar em primeiro lugar. A formação do caráter é, pois, um ato de liberdade.

Também José António Marina (2011, p. 92, p. 98) defende que a educação tem dois grandes objetivos, a saber, a instrução e a formação do caráter. Com instrução o autor refere-se aos conhecimentos científicos e culturais; com formação do caráter, que

remete a Aristóteles, refere-se à *virtus* como o desejo inteligente dirigido para o bem que, em última análise, é a aprendizagem da liberdade como capacidade de adequar a liberdade aos deveres, de responder pela sua conduta porque é *autor* da sua ação. Neste sentido, a «autoridade é, fundamentalmente, a responsabilidade elevada à excelência».

Sendo a liberdade condição primeira e valor último da existência humana, a autonomia como finalidade educativa, na medida em que é expressão do valor liberdade, deve assumir preponderância no quadro de valores que norteiam a educação. Assim, é fundamental que a educação estabeleça princípios, em conformidade com as finalidades educativas contemporâneas, e que estes sejam compreendidos e aceites pelos alunos. A moralidade no homem é algo deliberado, decorre da autonomia, torna-se moral quando compreende os conceitos do dever e da lei. É pela razão que o homem alcança as virtudes, superando as tendências originárias de animalidade, segundo Kant; pelo que coloca a moralidade como princípio e fim da educação. O constrangimento, legitimado pela aquisição da liberdade moral, parece não encontrar limites.

Nesta ordem de considerações compreendemos que a condição humana é o fim da educação, não o seu princípio, pois é pela educação que o homem chega a ser o que é. O que terá como consequência que o constrangimento seja passageiro e seja um meio para se atingir a liberdade, na medida em que é o constrangimento que impede o homem de se desviar da sua humanidade. Contudo, a insistência na disciplina «enquanto prova da conformidade perante a lei moral, não virá a opor-se contra a tomada de consciência da própria lei moral?» (Jean Houssaye, 2007, p. 37). Colocando a liberdade e a moralidade num futuro podemos estar a sacrificar o presente marcado pelo constrangimento e pela disciplina? O autor coloca esta ideia como uma afirmação, contudo deixamos aqui sob a forma de interrogação, pois entendemos que devemos considerar a distinção kantiana do *agir por dever* ou *agir conforme o dever*, sendo o primeiro a expressão da verdadeira moralidade, testada pelo imperativo categórico, pelo que podemos afirmar que o homem ao querer a moralidade quer-se a si mesmo.

Em nome da lei moral é a autoridade que regula na prática o ato educativo, correndo-se assim o risco de adotar, ou de validar, o uso de práticas repressivas. Neste sentido, legitimar a lei da escola pelo imperativo moral kantiano tenderia a provocar dicotomias entre a prática e o resultado, e a ligar no presente e no futuro o constrangimento e a liberdade: como conciliar liberdade e constrangimento? Transpondo esta questão para o ato educativo, em que medida a lei moral, pelo

constrangimento que impõe, pode ser o alicerce da liberdade como requisito da relação pedagógica?

Não sendo possível fundamentar a lei na escola através de um absoluto dos conteúdos culturais ou da lei moral, segundo Jean Houssaye (2007), vejamos no que se refere ao segundo caminho que aponta: a necessidade de preparar o *viver em conjunto*. A justificação prende-se com o pluralismo e a secularização, na medida em que estes valores e princípios caracterizam a sociedade ocidental hodiernamente. A questão da autoridade deve, portanto, ser pensada neste contexto cultural e social.

James Rachels (2009, pp. 28-29) ajuda-nos a esclarecer do que falamos quando falamos de *secularização* quando defende que

«A religião costumava desempenhar um papel mais importante na vida das pessoas. O que explica o declínio? A explicação é seguramente complicada e ninguém conhece a história toda. Um fator, pelo menos nos ‘países desenvolvidos’, pode ser o prestígio da ciência e o predomínio crescente da visão científica do mundo. Outro fator pode ser a menor importância da vida familiar e das tradições sociais em geral. Porém, seja qual for a causa, (...) as pessoas e as instituições religiosas estão hoje numa posição diferente do que estavam ainda há pouco tempo. Beneficiam de uma forte posição social e política, sem dúvida, mas a religião é hoje uma entre muitas forças que competem pela atenção e já não define a visão da sociedade. Quando os líderes políticos invocam as suas crenças religiosas para justificar políticas públicas, muitas pessoas ficam irritadas».

Por outro lado, Boaventura Sousa Santos (2001, p. 19) fala-nos do *pluralismo* pensado como contexto *global* caracterizado pela diversidade. O autor sustenta que o fenómeno globalização deve-se a um aumento substancial das interações económicas, políticas, sociais e culturais nas últimas quatro décadas na sociedade ocidental. Fala de um processo complexo caracterizado pela diversidade que

«faz com que o impacto nas estruturas e práticas nacionais e locais, aparentemente monolítico, seja, de facto, muito contraditório e heterogéneo, já que, em cada uma das áreas da vida social, é o produto de uma negociação conflitual e de resultados relativamente indeterminados entre o que é concebido como local ou endógeno e o que é concebido como global ou exógeno, entre rupturas e continuidades, entre novos riscos e velhas seguranças, entre mal-estares conhecidos e mal-estares desconhecidos, entre imergências e inércias. (...) estamos perante

processos de mudança altamente contraditórios e desiguais, variáveis na sua intensidade e até na sua direcção».

Assim, fundamentar a lei na escola na necessidade de preparar o *Aprender a viver juntos*, requer pensar segundo três eixos fundamentais: «o reconhecimento da crise dos fundamentos da autoridade; a afirmação da primazia da relação; a procura de uma preparação comum de mediações» (Jean Houssaye, 2007, p. 37).

Centremo-nos de seguida neste pilar educativo *Aprender a viver juntos*, dada a importância que lhe é conferida pelo atual *Programa de Filosofia* (Henriques, Vicente, & Barros, 2001), que ao revestir os seus conteúdos programáticos de uma dimensão antropológica alargada, inscreve a disciplina de filosofia no Ensino Secundário num compromisso com os valores democráticos.

2.1. | Aprender a Viver Juntos: de condição antropológica a exigência democrática

Retomando a proposta de Jean Houssaye (2007, p. 38, p. 42) para fundamentar a lei na escola na necessidade de preparar o viver juntos, vejamos o eixo que se refere à crise dos fundamentos da autoridade. O autor sustenta que é a própria crise que prova a impossibilidade de enraizar a autoridade da escola em absolutos, como sendo os conteúdos culturais ou a lei moral. Ligada à legitimidade do poder, os imperativos dos pilares institucionais (como estado, escola, igreja, exército, justiça) que mantinham a ordem nas sociedades, são agora alvo de discussão. Dada a rutura entre autoridade, religião e tradição, a autoridade na escola não pode ser fundamentada num absoluto, quer seja da Razão ou Imperativo Moral,

«logo, dependemos doravante de uma sociedade onde a lei deve fazer face ao pluralismo e ao relativo. Surge, então, a questão do *como viver em conjunto* e do seu fundamento, da *bricolage* necessária para encontrar os meios através dos quais sabemos que, por direito, não podem depender senão da única persuasão e do reconhecimento da igualdade essencial das posições respetivas».

Segundo a perspectiva deste autor, a autoridade não pode fundamentar a relação educativa. A lei da escola terá de assentar sobre um outro fundamento, a saber, «a

primazia da relação em educação e construindo o ato educativo em torno da procura de uma preparação comum de mediações».

Todavia, temos vindo a defender que a crise não tem um sentido único de degenerescência, mas de oportunidade; oportunidade de uma outra configuração dos princípios nos quais a autoridade educativa se pode ancorar. E sendo o ato educativo configurado como um processo dialético e interativo, no qual confluem influências que resultam em modificações e provocam alterações, quer no professor, quer nos alunos, defendemos com José António Marina (2011) que este reconhecimento da *igualdade essencial*, como defende Jean Houssaye (2007, p. 38), é precisamente uma das confusões da igualdade que contribuíram para o descrédito da autoridade. Esta ideia rejeita qualquer forma de hierarquia, pelo que debilita a noção de autoridade que admite uma *aristocracia do mérito*. No contexto da escola, a relação assimétrica é inevitável, pelo que o autor propõe, como já avançamos atrás neste Capítulo, ponto 1.3., uma igualdade nos direitos e uma diferença nos projetos para que o mérito seja reconhecido, pois não podemos perder a capacidade de distinguir entre aquilo que é medíocre e a excelência. É esta capacidade que permite o progresso das sociedades.

Como salienta Alain Renaut (2004, p. 19), nem o domínio tradicional, entendido como valores e conteúdos aceites como estabelecidos, nem o domínio carismático, entendido como um poder de sedução, podem legitimar a autoridade na época democrática, «existirá ainda uma forma de autoridade na qual possamos visar referenciarmo-nos para conceber um modelo de dominação ou de poder capaz de fazer com que a detenção do poder nos pareça legítima?». O autor avança um terceiro modelo, na esteira de Max Weber, que lhe parece ser o mais compatível com uma democracia: o da dominação legal ou legítima; designando este modelo como «contratual», entendido como uma forma de relação na qual o desnível entre aquele que exerce o poder e aqueles sobre quem esse poder se exerce é livremente consentida através do reconhecimento partilhado de uma lei comum. Segundo o autor, este modelo é o mais compatível com o universo democrático atendendo a que, «num contrato, os contratantes são, por definição, reconhecidos como iguais (...), mas podem perfeitamente, por outro lado, entender-se para conceber através desse mesmo acordo uma relação desigual que faz emergir entre eles um “poder”».

Partimos do Relatório Delors (Jacques Delors, 1996, p. 96) para pensar este pilar educativo *Aprender a viver juntos*, ou seja, aprender a viver com os outros. Esta aprendizagem constitui-se como um dos maiores desafios da educação atual, sobretudo

face a situações crescentes de conflito e violência. «Poderemos conceber uma educação capaz de evitar os conflitos, ou de os resolver de maneira pacífica, desenvolvendo o conhecimento dos outros, das suas culturas, da sua espiritualidade?».

Ensinar a não-violência na escola como um dos instrumentos para lutar contra os preconceitos geradores de conflitos é imperativo, contudo, não é uma tarefa fácil, sobretudo porque os seres humanos têm uma tendência natural para supervalorizar as suas qualidades e as do grupo a que pertencem, e a desvalorizar os outros. Acresce como agravante uma competição desmedida resultante de uma guerra económica sem precedentes, que agrava o fosso entre os mais pobres e os mais ricos e alimenta rivalidades históricas. Anthony Giddens (2009, p. 70) sustenta que «a disparidade entre o mundo desenvolvido e o mundo em vias de desenvolvimento tem aumentado a um ritmo contínuo durante os últimos vinte anos, sendo hoje maior de que nunca», segundo o autor, o fenómeno da globalização parece agravar esta tendência ao concentrar riqueza e recursos num reduzido número de países.

Como pode a educação contribuir para melhorar esta situação? O Relatório Delors (Jacques Delors, 1996) propõe duas vias complementares. Por um lado, a descoberta progressiva do outro, por outro, ao longo de toda a vida, a participação em projetos comuns de modo a evitar ou até resolver possíveis conflitos.

No que diz respeito à descoberta do outro, o referido relatório sustenta que faz parte da missão da educação, não só transmitir conhecimentos acerca da diversidade cultural, como também consciencializar das semelhanças e da interdependência entre todos os seres humanos de um planeta marcado pelo fenómeno da globalização, como desenvolveremos mais à frente, no ponto 2.3. do presente trabalho. A descoberta do outro processa-se necessariamente pela descoberta de si mesmo, e por dar a conhecer à criança e ao adolescente uma visão ajustada do mundo. A educação deve, em primeiro lugar, ajudá-los a descobrir-se a si mesmos, pois só assim estarão em condições de se poderem colocar no lugar do outro e compreender as suas reações.

Neste sentido, os métodos de ensino devem ser redimensionados para o reconhecimento do outro. Os professores devem, portanto, promover a curiosidade e o espírito crítico, e a consequente abertura à alteridade para enfrentar as inevitáveis tensões entre pessoas, grupos e nações através do diálogo e da troca de argumentos.

No atual contexto, caracterizado pela globalização e pela diversidade, urge preparar o *viver em conjunto* e a educação inclusiva. A *Declaração Universal dos Direitos do Homem* (1948, Art.º 1.º) constitui-se como um documento de união entre os

povos na medida em que reconhece que «todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e em direitos. Dotados de razão e de consciência, devem agir uns para com os outros em espírito de fraternidade».

Atualmente a conceção contemporânea de direitos humanos, introduzida pela referida Declaração de 1948, fundamenta-se no reconhecimento da dignidade da pessoa humana e na universalidade desses direitos, no sentido em que o único requisito para a titularidade desses direitos é ser, justamente, pessoa humana. É assumido na *Declaração Universal dos Direitos do Homem* (1948) a indissociabilidade dos valores liberdade e igualdade, na medida em que é referido que não há liberdade sem igualdade nem há igualdade sem liberdade. Neste sentido, o valor da diversidade é condição necessária para o alcance da universalidade.

Nesta ordem de considerações, vejamos então como configurar o princípio da convivialidade democrática no campo da educação, de forma a fundamentar o valor autoridade em coexistência com os valores democráticos por excelência, como o conceito de liberdade e de igualdade, resultantes do respeito pela dignidade da pessoa humana.

2.1.1. | Aprender a Viver Juntos: contribuições da educação filosófica

Aprender a viver juntos é, como temos vindo a referir, um dos pilares educativos expressos nos documentos de referência do *Programa de Filosofia* (Henriques, Vicente, & Barros, 2001, p. 2), a par do *Aprender a conhecer*, *Aprender a fazer* e *Aprender a ser*. Ao pilar *Aprender a viver juntos* corresponde o reconhecimento da necessidade de formar os jovens no horizonte da compreensão da interdependência mútua da humanidade e da identificação do valor próprio de cada estrutura comunitária e cultural. Neste sentido, no referido Programa, é assumido para a disciplina de filosofia no Ensino Secundário um papel importante na construção de uma nova consciência capaz de compreender o valor da abertura e da integração, assim como de reinventar novas formas de vida em comum.

Com Isabel Batista (2005) defendemos, e parafraseando a autora, que o respeito pela autoridade do professor é condição fundamental de toda a relação de ensino-aprendizagem motivada pela intenção de apoiar o processo de desenvolvimento de outra

pessoa. E comprometermo-nos no ato educativo implica aceitar o peso dessa responsabilidade, da qual não podemos demitir-nos sem negar a essência da função docente.

Neste contexto, qual poderá ser o papel do professor na construção deste pilar educativo? No primeiro momento do presente trabalho, no ponto 1.2.1., propusemo-nos pensar, ainda que de um modo genérico, o papel do educador no ato educativo. Propomo-nos, agora, pensar mais especificamente o papel do educador no que se refere a este pilar educativo que, a nosso ver, só será possível de ser concretizado se o docente for detentor de uma autoridade reconhecida pelos seus alunos.

Este reconhecimento resulta necessariamente do mérito, pelo que falamos de uma autoridade merecida, doutro modo a ação docente não passará de exercício de poder. É no mérito que radica a excelência, esta capacidade e esforço por perseguir o melhor. Neste sentido, trata-se de uma sabedoria. Com Ribeiro Dias (2007, p. 331) «para educar não é suficiente uma ou mesmo várias ciências. Requer-se uma sabedoria. E a sabedoria tem a ver com a experiência de amar».

Não obstante a importância das teorias educativas, não as podemos separar da prática, da experiência de vida. Por isso a importância de um trabalho reflexivo integrado no desenvolvimento profissional docente, o que exige a interligação da teoria com a prática, possibilitando deste modo ampliar a consciência do professor sobre os resultados da ação educativa. Desafio que é hoje uma exigência incontornável, na medida em que proporciona a transformação da ação docente de acordo com os valores e princípios expressos nas finalidades educativas contemporâneas.

Mas vemos que o avanço da ciência fragmenta o real e constrói muralhas em redor. Hodiernamente a especialização é exigida como um valor central na formação profissional, aceite socialmente e legitimada epistemologicamente, o que perde de vista as relações complexas com o todo. Diríamos que nunca se soube tanto de tão pouco. Na esteira de Edgar Morin (2001), entendemos que a forma como organizamos o conhecimento, em sistemas e teorias, impede que reconheçamos e apreendamos a complexidade do real.

Ribeiro Dias (2007, p. 334) distingue três níveis de amar. O primeiro é o nível do *amor filial*, dos filhos aos pais. Refere-se a sentimentos como segurança e carinho. O segundo é o nível do *amor-eros*, um amor como o retratado no *Romeu e Julieta* ou *Pedro e Inês*. Implica um contrato no sentido de reciprocidade. O terceiro nível é o

amor-ágape, presente no amor paternal. Um amor desinteressado, os pais dão aos filhos tudo o que têm e são sem esperar recompensa. «Dar tudo e dar-se todo é amar».

O mesmo autor afirma ainda que amar ao nível do *amor-ágape* é educar, no sentido de criar as melhores condições para que o outro cresça e se desenvolva em todas as dimensões no sentido de uma plena realização. É o que fazem os pais (ou deveriam fazê-lo), e por isso são «os responsáveis da educação» mandatados pela *Declaração Universal do Direitos do Homem* (1948, Art.º 26). A escola vem depois. É desta forma que educamos, sem que para tal seja preciso um conhecimento académico.

Este *saber* educar, tem origem do latim *sapere*, do qual derivam sabor e saber, é por isso que saber implica saborear, e o saborear faz-nos sentir bem. «Quando, ao sentirmos o paladar do suco da seiva da vida, nos é dado saborear a alegria de viver» (Ribeiro Dias, 2007, p. 335). Podemos importar este *sapere* para a relação educativa, na qual o imprevisto é uma constante. Embora se proceda ao planeamento detalhado de cada aula, sabemos que cada aula é um acontecimento, na medida em que conta com o inesperado porque é um encontro entre expectativas. Neste encontro, a prática é valorizada, mas não como uma mera aplicação da teoria, pois anularia o seu carácter intersubjetivo de uma aula como acontecimento. Para enfrentar o imprevisto não chegam apenas as teorias, é necessário a sabedoria de vida, da experiência, para intervir não perdendo de vista os objetivos propostos na planificação da aula.

Promover o *Aprender a viver juntos* requer este *sapere*. Lidar com a heterogeneidade de um grupo de alunos, conviver e dialogar com a diversidade requer aceitar e respeitar a diferença e promover a integração sem destituir a sua singularidade no grupo anónimo da turma.

Um esforço integrador poderá ser a chave para este pilar educativo. Encontrar um princípio integrador da diversidade sem, contudo, a anular, por contraponto com o espírito de exclusão que marca o pensamento simplificador. Se até aqui se promoveu o dividir, o parcelar para simplificar e marcar distâncias e fronteiras, hoje importa encontrar semelhanças e promover proximidades. Pensar a complexidade requer procurar mediações.

Mediação é aqui entendida numa perspetiva dialética, a qual não contempla ideias sustentadas no princípio da igualdade, homogeneidade ou equilíbrio. Esta perspetiva dialética contempla o movimento, a totalidade, a contradição e a sua superação, pelo que não pode ser compreendida de modo linear, o que traria resultados

acumulativos, mas de modo circular, o que impede o estabelecimento da mesmidade e da hierarquia entre os elementos passíveis de mediação.

Sem esta mediação, entendemos que continuaremos a oscilar entre manifestações extremas, que no nosso caso em estudo, consistem entre permissividade e autoritarismo. E devemos ter em conta a enorme variedade de teorias e práticas na área da educação, pois seria um erro desconsiderá-las. Com Edgar Morin (1999, p. 41) defendemos que

«nenhum paradigma pode pretender ser promovido à categoria de modelo geral e universal. Esta pretensão por parte de uma pedagogia particular significa, inevitavelmente, que as outras pedagogias não têm valor. A perspectiva que privilegiamos é a de um pensamento da totalidade complexa não negadora das suas partes constituintes, o que exige uma abertura, um diálogo de um modelo a outro, um reconhecimento do pensamento plural».

Assim, todo o processo reflexivo praxiológico desenvolvido pelo professor deve contemplar as diversas teorias e os seus resultados na prática letiva, tendo sempre em mente as finalidades educativas contemporâneas. Defendemos com Edgar Morin (1999) que não existe um modelo que responda satisfatoriamente à complexidade, pois o futuro, pensado como um outro, não é uma pura continuação do presente. Neste sentido, não pode ser sujeito a uma previsão determinista. O futuro terá de ser pensado como imprevisível, acontecimento, inesperado, mudança, as quais se configuram como alternativas em aberto.

Vejamos e seguida as implicações práticas na configuração do ato educativo tendo em conta esta urgente e exigente finalidade educativa contemporânea.

2.2. | Educar para o Mundo em Mudança: responsabilidade e exigência ética

Como já avançamos, a secularização e a pluralismo são duas características fundamentais definidoras da sociedade ocidental atual. Por secularização entendemos a rutura entre autoridade, religião e tradição; por pluralismo entendemos o contexto global caracterizado pela diversidade. A globalização comporta «processos de mudança altamente contraditórios e desiguais, variáveis na sua intensidade e até na sua direcção» (Boaventura Sousa Santos, 2001, p. 19). Este foi, de resto, o contexto do qual partimos

para nos centrarmos no contexto específico da educação, que nos levou a pensar a questão da autoridade no ato de educar em contexto escolar.

Com Daniel Innerarity (2011, p. 11) podemos pensar a forma como a sociedade se relaciona com o seu futuro, como o prevê, como o decide e o configura. Neste sentido, defende que o desafio é agora o de «estruturar novamente o tempo na era da globalização. A principal tarefa da política democrática consiste em estabelecer a mediação entre a herança do passado, as prioridades do presente e os desafios do futuro».

Ao aportar esta ordem de considerações para o contexto escolar, leva-nos a refletir sobre as finalidades educativas contemporâneas, as quais visam educar para a mudança, para o complexo, para o múltiplo, para a diferença; o que implica pensar os valores que devem nortear o processo educativo. Neste sentido, o modelo pedagógico deverá integrar essa complexidade, tomando em linha de conta dimensões, tais como, afetiva, cognitiva, social e ética do indivíduo, assim como os conflitos e negociações relativos a questões geradas pela multiculturalidade.

Edgar Morin (1999, pp. 39-40) sustenta que «é tempo da escola se tornar num local de instrução e de educação. Estes dois sentidos indissociáveis restituirão o sentido e a riqueza do ato pedagógico». E sendo a função da escola, como é defendido nos documentos oficiais, para além da transmissão do saber, educar para a cidadania, para os valores humanísticos, ela visa educar na e para a liberdade, sem opressão. Entendemos que esta grande responsabilidade justifica a necessidade do valor autoridade na ação educativa. Por isso, importa que façamos uma interpretação correta da relação educativa, conforme desenvolvemos no primeiro momento do presente trabalho, ponto 1.2., salvaguardando sempre a diferença e especificidade de papéis dos agentes do ato educativo no que concerne à responsabilidade educativa.

Na esteira de Hannah Arendt (1957) defendemos que dizer que os adultos abandonaram a autoridade só pode significar que se recusam a assumir a responsabilidade pelo mundo no qual colocaram as crianças. Neste sentido, na falta da autoridade, as sociedades perderão o seu rumo, sendo a autoridade indispensável para a concretização dos ideais de liberdade e democracia.

A atual situação de crise resulta, em grande parte, da dificuldade do reconhecimento dos direitos da criança. Contudo, não podemos permitir que essa dificuldade sirva de argumento para justificar as sucessivas falhas ao longo do tempo. O

adulto tem o dever de proteger e educar as crianças, e como tal, não se podemos demitir, não obstante as complexidades da tarefa.

No contexto escolar assiste-se por vezes a situações que decorrem da incapacidade de conduzir e acompanhar os alunos a atingir os objetivos educativos propostos. Falamos de autoritarismo, porque não consegue exercer o poder que lhe é conferido pela função docente, que o professor adota práticas de castigos e coação, instalando o medo. Por vezes, este poderá ser realmente o meio mais fácil que o professor encontra, pois evita discussões e argumentações desnecessárias para o contexto da sala de aula e garante a obediência dos alunos, sendo, neste caso, unicamente um exercício de poder; sem o reconhecimento, mesmo que não imediato, do outro, o que numa relação de autoridade não pode configurar. Entendemos aqui autoridade como valor central na relação educativa, na medida em que exige reconhecimento, não pode ser confundido com o autoritarismo, o qual exige submissão e anula o exercício da liberdade, impedindo o desenvolvimento do espírito crítico e da autonomia, as quais configuram valores expressos pelas finalidades educativas contemporâneas.

A cultura permissiva provoca na criança uma certa desorientação, o que pode levar à desmotivação e à insegurança. Já a cultura autoritária, se bem que imponha uma orientação, atenta contra a liberdade, um direito inalienável. O docente com autoridade é aquele que consegue liderar, ou seja, obter a obediência voluntária dos alunos porque livremente reconhecem essa autoridade. É por este motivo que se distancia de uma atitude imperativa. Um líder será alguém que consegue motivar, transmitir confiança, aconselhar e disponível para o diálogo. Neste sentido, a educação na e para a liberdade requer o reconhecimento por parte dos agentes do ato educativo de uma maior exigência de responsabilidade.

Educar para um mundo em mudança requer seguramente pensar os valores éticos e pensar uma resposta para a questão *Quem responde pelo futuro?*

Para avançarmos com uma resposta para esta proposta, requer que esclareçamos do que falamos quando falamos de responsabilidade. Etimologicamente responsabilidade deriva do latim *respondere*, comprometer-se (*spondere*) por alguém em torno (*re*). Designa a qualidade ou característica de quem é responsável, a responsabilidade é a capacidade-e-obrigação de responder ou prestar contas pelos (capacidade que se atualiza na obrigação) próprios atos e seus efeitos, aceitando as suas consequências. Assim, só uma pessoa pode ser responsável, e é-o fundamentalmente

por si mesma, e é intransmissível. Podemos falar de responsabilidade a dois níveis: a um nível básico ou fundamental, e a um nível categorial.

No que se refere ao nível básico, é a responsabilidade que o homem tem por ser homem e enquanto homem; ligada à ipseidade do ser-que-deve-responder perante a própria consciência, os outros, a sociedade.

No que diz respeito ao nível categorial, são as responsabilidades que vão concretizando ao longo da vida a responsabilidade fundamental. Objetivamente traduzem-se em obrigações e deveres de cada um, subjetiva ou pessoalmente, cada agente apenas é responsável pelos seus atos sendo que livremente praticados e, por isso, lhe são imputáveis. E quanto aos efeitos desses atos, também é responsável na medida em que os previu e quis, pelo menos, podendo evitá-los, não o fez.

Este conceito está intimamente ligado e dependente da liberdade, admitindo assim graus. As tensões internas do conceito responsabilidade radicam no seu nexos com a liberdade, com a unidade do eu, com a sua permanência ou identidade ao longo do tempo, o que leva à proliferação de teorias éticas que, em detrimento da autonomia do sujeito, privilegiam fatores exteriores ao homem e levam à diluição da responsabilidade.

Nesta ordem de considerações, vimos assim que, embora não tenhamos considerado este conceito como parte fundamental do problema em análise, o conceito responsabilidade surge-nos no cruzamento de diversos caminhos que fomos abrindo e percorrendo neste processo investigativo, na medida em que este se liga ao valor liberdade, no qual radica, a par do conceito igualdade, a problemática da autoridade.

E uma teoria da responsabilidade que procura a resposta à questão *Quem responde pelo futuro*, é uma teoria que procura responder pelo porvir. Daniel Innerarity (2011, p. 23) defende que

«inverteu-se aquele assombro de que falava Kant ao notar que era interessante que as anteriores gerações tivessem trabalhado penosamente pelas seguintes. Hoje, pelo contrário, parece que com a nossa absolutização do tempo presente pomos as gerações futuras a trabalhar involuntariamente em nosso benefício».

Esta é também uma questão de justiça. Mas se falarmos da dimensão ecológica, dos resíduos nucleares, do ambiente degradado, sobressai mais a questão ética. Contudo, o que aqui está sempre em causa são valores morais.

Daniel Innerarity (2007, p. 26, p. 18, p. 27) diz-nos que a questão da responsabilidade pelas gerações futuras deveria ser uma questão central de uma «ética

do futuro», e fala de uma «tirania do presente (...) pratica-se um imperialismo que já não é espacial mas temporal: o do tempo presente que tudo coloniza. Há uma colonização do futuro que consiste em viver à custa dele, um imperialismo do presente que absorve e parasita o tempo futuro», defendendo que se devia apurar a quem chamar nosso «próximo», que não fossem

«apenas os mais próximos no espaço e no tempo e que o nosso horizonte de referência se amplie de tal maneira que a justiça intergeracional não se reduza à mera transferência entre gerações contíguas. O princípio de responsabilidade orienta-se precisamente para o futuro remoto e baseia-se em consciência de que nos foi confiado algo de muito frágil: a vida, o planeta, a polis. No fundo da questão das gerações vindouras, o que está em jogo é a noção de humanidade».

Esta ideia remete-nos para o «ensinar a compreensão», um dos sete saberes para a educação do futuro segundo Edgar Morin (1999). O autor defende que a compreensão é meio e fim da comunicação humana, que o desenvolvimento da comunicação necessita de reformas de mentalidade para a compreensão mútua entre humanos, tanto os próximos como os estranhos, e, acrescentaríamos com Daniel Innerarity (2011), com os vindouros. Edgar Morin (1999) defende ainda necessidade de estudar aprofundadamente a incompreensão para chegar às causas do racismo, xenofobias e desprezos. Deste modo constituiria uma das bases da educação para a paz.

Educar para um mundo em mudança é também educar a «enfrentar as incertezas» (Edgar Morin, 1999, p. 90). As ideias e teorias não refletem a realidade, apenas traduzem-na, estando assim sujeitas ao erro. A nossa realidade é apenas o nosso modo de ver o mundo, depende assim das nossas estruturas conceptuais, pelo que se constitui uma ideia de mundo. Neste sentido, «importa compreender a incerteza do real, saber que existe ainda um invisível no real» (Edgar Morin, 1999, p. 92).

Assim, urge encontrar um princípio integrador para enfrentar as imensas dificuldades deste mundo em mutação, fragmentado pelos saberes cada vez mais especializados. Esta unidade, para que não seja totalizante, terá de resultar de uma dialética entre quatro dimensões essenciais indispensáveis ao crescimento harmonioso do indivíduo, a saber, a dimensão afetiva (eu-sujeito); a dimensão cognitiva (eu-racional); a dimensão social (si-social e coletivo); e a dimensão ideológica (valores culturais e educativos). Paul Valois (1994) apresenta-nos três necessidades fundamentais para cada uma destas dimensões, num total de doze necessidades. A

necessidade de ligação afetiva, de aceitação e de investimento para a dimensão afetiva; a necessidade de estimulação, de experimentação e de reforço para a dimensão cognitiva; a necessidade de comunicação, de consideração e de estruturas para a dimensão social; e finalmente, a necessidade do valor Bom/Bem, do valor Verdadeiro e do valor Belo.

A ação educativa deve ter em conta estas dimensões e investir nas respetivas necessidades. Neste sentido, todas elas devem ser entendidas nas suas relações complexas. Cada uma destas dimensões e necessidades foram merecedoras de teorias pedagógicas. E a proposta de Edgar Morin (1999), como já referimos, vai no sentido de promover uma síntese integradora das diversas contribuições.

E no que se refere à ação educativa no contexto escolar, apresentamos de seguida um exemplo de excelência no exercício da docência. No decurso do processo de estágio do Mestrado em Ensino de Filosofia tive o prazer e o privilégio de ter sido acolhida pela Professora Ivone Rebelo, e de ter tido a preciosa oportunidade de assistir às suas regências.

Foi a partir do testemunho da relação que manteve com os seus alunos que me despertou e impulsionou o desenvolvimento desta problemática no relatório de estágio. Falamos de uma relação verdadeiramente educativa, um exemplo de autoridade legitimada pelo mérito na ação educativa no sentido que aqui procuramos defender: baseada no respeito, no reconhecimento, na consideração, no reforço e na confiança, nunca desvalorizando a dimensão afetiva.

Muito me honra poder contar com o seu testemunho, o qual partilho de seguida.

«No âmbito do Mestrado em Ensino de Filosofia no Ensino Secundário da Faculdade de Letras da Universidade do Porto foi-me solicitado pela professora estagiária Susana Caspurro, pertencente ao Núcleo de estágio do Colégio Luso- Francês, uma breve consideração sobre a questão da autoridade em contexto de sala de aula. Neste âmbito, irei abordar de forma muito sucinta alguns dos aspetos que considero mais relevantes.

Tal como tenho vindo a referir em vários documentos ao longo da minha carreira de docente, no exercício da minha prática letiva tenho tentado criar um clima de descontração e boa disposição dentro e fora da sala de aula (o relacionamento com os alunos, em especial no Ensino Secundário, não se esgota na sala de aula). A criação de um bom ambiente de trabalho possibilita uma natural predisposição para aprender. Este ambiente em nada compromete a autoridade do professor. A

clarificação do estatuto e papel que cabe a cada um dos elementos envolvidos neste processo é desde logo essencial. O aluno deve compreender claramente que, em contexto de sala de aula, o professor é detentor de uma autoridade que não pode ser posta em causa. No entanto, esta mesma autoridade não pode em qualquer circunstância ser confundida pelo docente com autoritarismo. Só com base no respeito mútuo se podem consolidar relações profícuas e essenciais no processo ensino-aprendizagem.

Será função do professor definir as regras a adotar em contexto de aula. Estas devem ser simples, exequíveis e acima de tudo coerentes e estáveis. Uma constante mudança de regras e consequentes modos de atuação dificilmente criam um ambiente sereno, tão necessário à aprendizagem.

Cabe ainda, ao professor, o necessário conhecimento de cada aluno, quer em termos de ritmos de aprendizagem, quer a nível pessoal, como indivíduos, com todas as particularidades e especificidades que lhes são próprias.

Considero que o meu desempenho enquanto docente, até à presente data, foi muito gratificante. Claro que ao longo deste caminho fui perdendo alguma ingenuidade. No início da minha carreira, pensava eu, que conseguiria despertar em todos os meus alunos o gosto pela Filosofia e que os ensinamentos desta disciplina iriam ser determinantes ao longo das suas vidas; e que para tal bastava apenas o meu entusiasmo, empenho e dedicação. Hoje compreendo que não chegamos do mesmo modo a todos os alunos e que nem todos partilham o gosto pela Filosofia ou pelas aulas de Filosofia. Mas a verdade é que chegamos a alguns, e isso é o que, a cada novo ano, nos faz desejar fazer melhor» (Ivone Rebelo, 2013).

| CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este percurso investigativo em torno da questão da autoridade no ato educativo em contexto escolar, resulta sobretudo da prática de aulas integradas no processo de estágio profissional do Mestrado em Ensino de Filosofia no Ensino Secundário, e decorre do exercício de reflexão crítica desenvolvido nesse processo. Este trabalho reflexivo exige a interligação da teoria com a prática, possibilitando deste modo ampliar a consciência do professor sobre os resultados da ação educativa. Desafio que é hoje uma exigência incontornável para o desenvolvimento profissional, na medida em que proporciona a transformação da ação docente de acordo com os valores e princípios expressos no projeto educativo escola, e com as finalidades educativas contemporâneas contempladas nos documentos oficiais para o exercício da docência, nomeadamente no programa oficial da disciplina que leciona.

Neste sentido, falamos de uma nova abordagem da formação docente, na qual o professor passa de objeto (no sentido em que a maior parte da formação profissional tem por base uma racionalidade técnica) a sujeito em desenvolvimento profissional, capaz de assumir posições e tomar decisões. Assim, a reflexão é definida «como a forma de pensar sobre a educação que envolve habilidades para fazer escolhas racionais e para assumir responsabilidades pelas escolhas efectuadas» (Ross, 1989, citado por Jacinta Moreira, 2010, p. 22), o que exige dois momentos: uma *reflexão em ação*, a qual se manifesta em diálogo com a situação; e uma *reflexão sobre a ação* passada e os projetos anteriores, com vista a retirar conclusões que permitam melhorar a atuação pedagógico-didática subsequente (Jacinta Moreira, 2010, pp. 35-36).

Este exercício de reflexão, inscrevendo-se no processo contínuo de desenvolvimento profissional docente, propicia um diálogo contextualizado entre o pensar e agir. Deste exercício de reflexão surge-nos algumas dificuldades sentidas na consolidação prática de teorias que norteiam a ação educativa no campo escolar, designadamente no que se refere às finalidades educativas contemporâneas, as quais, em teoria, apontam para a *autonomia*, para a *democracia*, para a *liberdade*, para a *mudança*; o que na prática entra em confronto com o valor *autoridade* assumido nos documentos oficiais para o exercício da docência como um valor central na relação educativa.

A questão que nos lançou neste processo investigativo foi justamente a questão da legitimidade do valor autoridade quando esta assume os valores conferidos pelas finalidades educativas contemporâneas.

A *crise da autoridade*, decorrente das mudanças culturais e sociais, nomeadamente do descentramento do mestre na relação educativa e da passagem de uma sociedade autoritária para uma sociedade permissiva, resulta essencialmente de uma *crise de legitimidade*, pelo que abre novas possibilidades de configuração do valor autoridade nas relações educativas. As antigas formas de autoridade não têm mais razão de ser no atual contexto social ocidental, tecido pelos valores democráticos. Hoje qualquer processo educativo terá de ter como ponto de partida os direitos humanos e liberdades fundamentais.

Percorremos, assim, um caminho de reflexão que procurou ancorar a problemática da autoridade na dimensão antropológica e ética, atendendo às diretrizes axiológicas inerentes às finalidades educativas contemporâneas. O cerne deste trabalho recaiu sobretudo na dimensão axiológica de preparação para a vida democrática que tece os documentos orientadores da ação educativa. Neste âmbito, o ato educativo não poderia ser pensado dissociado do ato valorativo pelo qual o educando reconhece e interpreta os valores inerentes às finalidades educativas. E é justamente neste fator que ancoram os principais problemas pedagógicos, na diferença objetiva entre valor e valoração, ou seja, entre o valor em si e o conjunto de atribuições que lhe é conferido pelo sujeito, que levam a falar de um relativismo axiológico face ao pluralismo e à diversidade.

Procuramos, do decurso do presente trabalho, partir do contexto social e cultural, no qual se inscreve o contexto escolar, para justificar uma dialética entre a cultura permissiva e a cultura autoritária defendendo uma síntese entre liberdade e dever de modo a contribuir para fundamentar uma prática docente centrada no valor autoridade.

Das diversas leituras que fizemos no âmbito desta questão, defendemos que enquanto fomentarmos um confronto entre sociedade permissiva e sociedade autoritária, nunca encontraremos uma justa medida e iremos oscilar sempre entre as suas manifestações extremas. Falamos assim de uma dicotomia entre, por um lado, os valores liberdade e direitos, definidores da sociedade permissiva; por outro lado, os valores autoridade e deveres, definidores da sociedade autoritária. Esta oposição maniqueísta coloca os bons do lado da liberdade e dos direitos, os maus do lado da autoridade e dos deveres.

O tribunal da consciência foi identificado por Razão, justamente para combater um relativismo. Ao desaparecer a confiança na razão, com as atrocidades do século XX, José António Marina (2011) sustenta que o sujeito não encontrou forma de distinguir norma objetiva do seu próprio capricho. As últimas décadas do século XX caracterizam-se por uma libertação de toda a norma objetiva, e a autonomia converte-se na realização do eu. O sujeito não tem de aceitar nada que não tenha sido aprovado por si. Triunfa assim o individualismo provocando a desvinculação social e apagando toda a norma moral, pois a moral é uma criação social, no sentido em que são normas criadas por grupos sociais.

Entendemos com João Boavida (2012) que esta situação pode ser superada pela convicção que os valores são racionalmente absolutos e existencialmente relativos. Neste sentido, entre o relativo e o absoluto não existe um hiato incomunicável, pelo contrário, existe uma circulação possível, a qual passa pelas situações concretas da vida e que está dependente da educação. Isto porque a racionalização do princípio que o torna absoluto depende em última análise de uma alteração mental e de uma interiorização do real, que como sabemos não é estanque.

Neste sentido, seguimos um processo investigativo que teve por base o *pensamento complexo* (Edgar Morin, 2001), e a *conceção antinómica da educação* (Quintana Cabanas, 2002) no sentido de promover uma síntese na qual a liberdade e o dever coabitem.

Defendemos, assim, que a liberdade não é o direito fundamental por excelência, mas o dever fundamental, no sentido em que a liberdade é a «ação inteligentemente realizada» (José António Marina, 2011, p. 71), não é uma propriedade inata, mas aprendida. Neste sentido, não nascemos livres, a liberdade é um processo contínuo de libertação. Liberdade não se confunde com espontaneidade, esta última, tendo o significado de impulsivo, imediato e irreflexivo, desliga-se da inteligência e da razão.

Assim, defendemos que precisamos tanto da liberdade quanto do dever pois temos a obrigação de nos libertarmos. Esta é a libertação da ignorância, da cegueira, do medo, do individualismo, da *desmemória*. Esta é também uma das tarefas da filosofia no Ensino Secundário, no sentido de educar para a autonomia, condição *sine qua non* da democracia.

Vimos que o contexto educativo no qual se inscreve o contexto escolar é ele mesmo polissémico, caracterizando-se pela complexidade resultante das antinomias que integra, designadamente a antinomia, objeto deste trabalho, liberdade/autoridade.

Com Daniel Innerarity (2011, p. 14) defendemos a necessidade de atender à complexidade do real, pois os *inimigos do futuro* são aqueles que

«o concebem sem levar a sério a sua complexidade, os que o manejam irrefletidamente (quer porque o entendem como mera continuidade quer porque o hipotecam irresponsavelmente), os que o planificam sem respeitar a sua intransparência e também os que se abandonam comodamente a um suposto movimento natural das coisas».

É a mesma reflexão que podemos observar na obra Edgar Morin (1999, p. 20, p. 7), a qual assume o desafio de problematizar sobre as interrogações fundamentais que inquietam a educação: os saberes fundamentais e o futuro. A ética do género humano é um desses sete saberes, o ensino deve conduzir a uma «antropo-ética» pelo reconhecimento da condição humana como sendo simultaneamente indivíduo-sociedade-espécie. Assim, segundo o autor, a ética indivíduo-espécie necessita de um controlo mútuo da sociedade pelo indivíduo e do indivíduo pela sociedade por meio da democracia. A ética indivíduo-espécie levará a conceber a Humanidade como uma comunidade planetária. «O ensino deve não só contribuir para uma tomada de consciência da nossa *Terra-Pátria*, mas também permitir que esta consciência se traduza numa vontade de realizar a cidadania terrena».

Também José António Marina (2011) fala do *grande projeto ético* que nos deve envolver a todos, defendendo que a principal tarefa da educação é manter viva a inteligência social que, ao formar cidadãos conscientes da sua responsabilidade, colaborem na construção e realização deste projeto, que Alberto Camus designa por *cidade universal dos homens livres e fraternos*.

Este é um dos grandes desafios que o professor enfrenta, particularmente o professor de filosofia atendendo às finalidades do seu Programa para o Ensino Secundário. A educação rege-se por valores humanísticos, que devem ser transmitidos mediante uma pedagogia da liberdade e do dever. Por Humanismo devemos entender com Sartre (citado por Luís de Araújo, 2001, p. 29) as teorias éticas que colocam a tónica na Dignidade Humana, «que toma o homem como fim e valor superior». Isto quer dizer que visa lutar contra o empobrecimento, a opressão e a alienação. Como nos diz Luís de Araújo (2001, p. 29),

«trata-se de uma análise da condição e situação humanas a um tempo, antropológica e ética, pois se concebe como uma reflexão que aspira a uma compreensão do humano, capaz de lograr uma ideia coerente da

vida humana, denunciando tudo quanto viola um sentido ético para a existência, isto é, um combate contra o erro, a injustiça, a desordem e a violência».

Hoje a instituição escolar, por si só, não confere ao professor o prestígio que assegure o respeito por parte dos alunos. Falamos assim da uma autoridade recebida, outorgada pela instituição escolar. A par desta forma de autoridade, espera-se que o professor adquira uma autoridade merecida, legitimada pela dimensão pessoal e social, a qual é potencialmente merecedora de respeito por parte dos alunos por lhe reconhecerem mérito, que se liga à dimensão da excelência pessoal.

Sendo que as sociedades se organizam em instituições, o perigo reside justamente na sua sacralização. A «solução está numa inteligência social crítica, capaz de aceitar e repudiar o que é recebido» (José António Marina, 2011, p. 37). Neste sentido, é mais uma tarefa exigente para o docente, que é a de lutar contra a «inteligência cega» (Edgar Morin, 1990, p. 16) que caracteriza o paradigma que controla a aventura do pensamento ocidental, que levou a consequências desastrosas, em prol de uma «inteligência geral» que parte do princípio de que «o desenvolvimento das aptidões gerais da mente permite um melhor desenvolvimento das competências particulares ou especializadas» (Edgar Morin, 1999, p. 43).

Na proposta de José António Marina (2011), *Recuperação da Autoridade*, não se trata tanto de recuperar a ordem e a disciplina, muito menos de voltar às formas antigas, nas quais o poder usava a roupagem de autoridade para exercer um autoritarismo, mas de instaurar a excelência dos valores democráticos. Defendemos aqui que a autoridade faz parte do conceito de liberdade no sentido em que a liberdade deve exercer-se com autoridade pessoal e é justamente aqui que se inscreve a responsabilidade.

Ao professor compete, assim, criar alternativas pedagógico-didáticas que favoreçam ultrapassar a ideia de uma evidência do *relativismo axiológico* entendido como arbitrário, o que só pode ocorrer se, como afirmamos, ao professor for reconhecido *autoridade* pelos seus alunos. Entendemos que este relativismo verifica-se nas atribuições valorativas do sujeito, as quais conferem uma diversidade valorativa, o que é independente do valor em si. Ou seja, o relativismo é o reconhecimento de uma diversidade, que existe, mas não corresponde a uma relatividade do valor, antes a uma relatividade das valorações do sujeito, o que reafirma a necessidade de não se confundir subjetividade com relativismo; uma ideia subjetiva não é necessariamente relativa; os sujeitos encontram-se na intersubjetividade.

Nesta ordem de considerações parece-nos inconcebível defender um relativismo em educação entendido, no limite, como se nada de absoluto pudesse ser ensinado. Pelo contrário, entendemos que a diversidade de valorizações coloca em evidência a riqueza dos valores e que o sujeito apenas se apropria de parte do seu significado. Pois, como defendemos ao longo deste processo investigativo, entendemos os valores como vivencialmente relativos e existencialmente absolutos que corresponde à distância que vai entre *o que é o homem* e *o que poderá a vir a ser o homem*, essência da educação.

Defendemos, ao longo deste trabalho, que numa relação educativa em contexto escolar não caberá nem o medo, nem a submissão. Esta é uma relação de confiança, de respeito e de obediência. Mas esta obediência sustenta-se num reconhecimento através do mérito e da credibilidade que suscita nos alunos. Um mérito que resulta sobretudo do saber científico e do exemplo da sua conduta. É neste sentido que falamos de autoridade pessoal, que se liga à excelência e à responsabilidade, o que não pode ser confundido com autoridade carismática. Esta última decorre de alguma forma de um talento natural, fundado na dedicação afetiva, e não do mérito e do respeito pelo outro como fim em si.

Neste sentido, o reconhecimento da autoridade do professor por parte do aluno prende-se sobretudo com questões de competência científica e profissional, o seu interesse e respeito pelo aluno, o equilíbrio de caráter e imparcialidade no julgamento. O valor autoridade constitui-se, assim, como o fundamento do ato educativo de tal modo que, desprovido deste valor, o professor anula-se da sua função de indicar as metas a atingir pelo aluno e de o orientar e ajudar a alcançá-la. Pois sendo os objetivos a atingir definidos e intermediados pelo professor, é pela autoridade que o professor consegue motivar os seus alunos a aceitá-los.

Se a educação assume finalidades educativas traduzindo valores tidos como universais, o ato educativo não pode ser configurado desprezando estes valores fundamentais. Educar para valores requer que os professores, no campo específico da escola, assumam a responsabilidade do exercício intencional para influenciar positivamente os alunos abrindo espaço à reflexão e ao diálogo de modo a promover situações dilemáticas, nas quais os alunos sejam chamados a tomar posição. Será esta tomada de posição que facilitará aos alunos uma consciencialização e um reconhecimento dos valores em causa, na medida em que terão de justificar, argumentar, fundamentar, perante os outros as suas ideias. Este processo concorre para a autonomia do aluno no sentido em que, ao tomar uma posição, assume um

compromisso com o agir em conformidade com os juízos de valor que emitiu, e sobre o qual assume a responsabilidade pelas consequências decorrentes da sua conduta.

Os pressupostos teóricos com os quais partimos para pensar esta problemática manifestam uma resistência clara à doutrinação nos processos educativos e ao autoritarismo no ato educativo, pois entendemos aqui a ação educativa como uma ação de respeito para com a dignidade do aluno. Educar é aqui entendido como um *encaminhar*; encaminhar o aluno gradualmente numa cultura num constante devir, a qual impõe exigências àquilo que é ensinado, o que, reafirmando a importância da pedagogia enquanto processo de promoção integral do aluno, exige reflexão sobre o tipo de homem que se pretende educar.

Nesta ordem de considerações, e porque assumido o pressuposto da condição humana de perfeitibilidade, defendemos a necessidade de dar continuidade e reforço ao projeto da aventura do conhecimento, o que implica a exigência da excelência como condição fundamental para o reconhecimento da autoridade, entendida como valor regulador da ação de educar no contexto escolar.

| REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Almeida, A., & Murcho, D. (2006). *Textos e Problemas de Filosofia*. Lisboa: Platano.
- Araújo, L. d. (2001). Nietzsche - Que Humanismo? In A. E. Monteiro, *Reencontro com Nietzsche* (pp. 29-35). Águeda: Granito Editores.
- Arendt, H. (1957). A Crise na Educação. In O. Pombo, *Quatro Textos Excêntricos, Hannah Arendt, Eric Weil, Bertrand Russell, Ortega y Gasset* (pp. 21-53). Lisboa: Relógio d'Água.
- Batista, I. (2007). Hospitalidade como competência ética. In A. D. Carvalho, *Dicionário de Filosofia da Educação* (pp. 193-195). Porto: Porto Editora.
- Blackburn, S. (2001). *Pense, Uma Introdução à Filosofia*. Lisboa: Gradiva.
- Boavida, J. (1991). *Filosofia - do Ser e do Ensinar*. Coimbra: Instituto Nacional de Investigação Científica.
- Boavida, J. & Amado, J. (19 de fevereiro de 2006). "A especificidade do educativo: seu potencial teórico e prático." *Revista Portuguesa de Pedagogia*, pp. 43-61.
- Cabanas, J. M. (1998). *Pedagogia Axiológica. La Educación ante los Valores*. Madrid: Dykinson.
- Cabanas, J. M. (2002). *Teoria da educação: Conceção antinómica da educação*. Porto: Asa.
- Caetano, M. (1965). Autoridade. In Verbo, *Enciclopédia Luso-Brasileira de Cultura* (pp. 77-80). Lisboa: Verbo.
- Candau V. M. (2006). *Educação Intercultural e Cotidiano Escolar*. Rio de Janeiro: 7 Letras.
- Carvalho, A. D. (1994). *Utopia e Educação*. Porto: Porto Editora.
- Carvalho, A. D. (2007). *Dicionário da Filosofia da Educação*. Porto: Porto Editora.
- Delors, J. (1996). *Educação - Um Tesouro a Descobrir*. Porto: Asa.
- Dias, R. J. (2007). Saber Educar. In A. D. Carvalho, *Dicionário de Filosofia da Educação* (pp. 331-335). Porto: Porto Editora.
- Domingues, A. M., Neves, I. P., & Galhardo, L. (1987). *Uma Forma de Estruturar o Ensino e a Aprendizagem*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Durão, P. (1968). Educação. In Verbo, *Enciclopédia Luso-Brasileira de Cultura* (pp. 148-152). Lisboa: Verbo.

- Foucault, M. (1999). *Vigiar e Punir: Nascimento da Prisão*. (20ª). (R. Ramalhete, Trad.) Petrópolis, Rio de Janeiro, Brasil: Editora Vozes.
- Galvão, P. (2012). *Filosofia, Uma Introdução por Disciplinas*. Lisboa: Edições 70.
- Gasset, O. y. (1994). *O que é a Filosofia?* Lisboa: Biblioteca Editores Independentes.
- Giddens, A. (2009). *Sociologia*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Henriques, F., Vicente, J. N., & Barros, M. d. (2001). *Programa de Filosofia 10º e 11º Anos - Cursos Gerais e Cursos Tecnológicos (Formação Geral)*. Ministério da Educação: Departamento do Ensino Secundário.
- Houssaye, J. (2007). Autoridade. In A. D. Carvalho, *Dicionário de Filosofia da Educação* (pp. 33-43). Porto: Porto Editora.
- Houssaye, J. (2007). Humanismo. In A. D. Carvalho, *Dicionário de Filosofia da Educação* (pp. 195-200). Porto: Porto Editora.
- Innerarity, D. (2011). *O Futuro e os seus Inimigos*. Alfragide: Teorema.
- Jover, G. (2007). Relação Educativa. In A. D. Carvalho, *Dicionário de Filosofia da Educação* (pp. 315-318). Porto: Porto Editora.
- Kant, I. (1960). *Fundamentação da Metafísica dos Costumes*. (P. Quintela, Trad.) Coimbra: Atlantida.
- Laeng, M. (1978). Educação. In M. Laeng, *Dicionário de Pedagogia* (pp. 141-142). Alfragide: Publicações Dom Quixote.
- Lei n.º 46/86, de 14 de outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo).
- Lima, L. C. (1992). *A Escola Como Organização e a Participação na Organização Escolar*. Braga: Universidade do Minho.
- Marina, J. A. (2011). *A Recuperação da Autoridade*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Marnoto, I. (1989). *Didática da Filosofia I*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Mialaret, G. (1981). *A Formação dos Professores*. Coimbra: Almedina.
- Monteiro, A. R. (1997). "Sobre a Identidade da Pedagogia." *Revista de Educação*, vol. VI, nº2. Departamento de Educação da F.C. da U.L.
- Moreira, J. (2010). *Portefólio do Professor, O portefólio reflexivo no desenvolvimento profissional*. Porto: Porto Editora.
- Morin, E. (2001). *Introdução ao Pensamento Complexo* (3ª ed.) Lisboa: Instituto Piaget.
- Morin, E. (1999). *Os Sete saberes Para a Educação do Futuro*. Lisboa: Instituto Piaget.

- Nóvoa, A. (2006). "Entrevista: pela Educação, com António Nóvoa." *Saber (e) Educar*, (H. M. Pereira, & M. C. Vieira, Entrevistadores), pp. 111-126.
- Pereira, P. C. (2007). Acolhimento e educação. In A. D. Carvalho, *Dicionário de Filosofia da Educação* (pp. 9-14). Porto: Porto Editora.
- Rachels, J. (2009). *Problemas da Filosofia*. Lisboa: Gradiva.
- Renaut, A. (2004). *O Fim da Autoridade*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Riemen, R. (2011). *Nobreza de Espírito - Um Ideal Esquecido*. Lisboa: Editorial Bizâncio.
- Santos, B. S. (junho de 1997). "Por uma concepção multicultural de direitos humanos." *Revista Crítica de Ciências Sociais*, N°48, pp. 11-30.
- Santos, B. S. (2001). *Globalização - Fatalidade ou Utopia?* Porto: Afrontamento.
- Santos, C. L. (1965). Autoridade. In Verbo, *Enciclopédia Luso-Brasileira de Cultura* (p. 80). Lisboa: Verbo.
- Santos, L. R. (2008). Kant e o Ensino da Filosofia. In M. L. Maria José Vaz Pinto, *Ensinar Filosofia? O que Dizem os Filósofos*. (pp. 122-135). Lisboa: Centro de Filosofia da Universidade de Lisboa.
- Silva, A. d. (1988). *Considerações e Outros Textos*. Lisboa: Assírio & Alvim.
- Stoppino, M. (1982). Autoridad. In N. Bobbio, & N. Matteucci, *Diccionario de Política* (pp. 137-143). Espanha: XXI Siglo Vientiuno de Espana Editores SA.
- Stoppino, M. (1988). Poder. In N. Bobbio, N. Matteucci, & G. Pasquino, *Dicionário de Política* (pp. 933-942). Brasília: Universidade de Brasília.
- Taille, Y. d. (1999). Autoridade na Escola. In J. G. Aquino, *Autoridade e autonomia na escola: alternativas teóricas e práticas* (pp. 9-31). São Paulo: Summus.
- Valois, P., & Bertrand, Y. (1994). *Paradigmas Educacionais*. Lisboa: Instituto Piaget.

| WEBGRAFIA

- Aquino, J. G. (1999). *Autonomia e autoridade na escola: alternativas e práticas*. São Paulo, Brasil. Obtido em 20 de junho de 2013, de http://www.google.pt/books?hl=en&lr=&id=7JRQ_Job12oC&oi=fnd&pg=PA7&dq=aquino

- Batista, I. (14 de abril de 2005). *Autoridade pedagógica e sabedoria ética*. Obtido em 05 de junho de 2013, de <http://www.apagina.pt/?aba=7&cat=144&doc=10734&mid=2>
- Boavida, J. (junho de 2008). *O dever de educar como condição da liberdade*. Obtido em 25 de junho de 2013, de <https://woc.uc.pt/fpce/getFile.do?tipo=6&id=1484>
- Boavida, J. (25 de 04 de 2012). *De Rerum Natura*. Obtido em 25 de 06 de 2013, de <http://dererummundi.blogspot.pt/2012/04/educacao-como-condicao-de-liberdade.html>
- Malho, L. D. (1973). *Crise e Condição Humana*. Obtido em 13 de maio de 2013, de <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/1300.pdf>
- Medeiros, E. O. (2009). *A Importância do Pensar Bem na Formação do Professor*. Obtido em 05 de junho de 2013, de http://www.uninove.br/PDFs/Mestrados/Educa%C3%A7%C3%A3o/Eventos_parcial/SOFELP/25.pdf
- ONU. (1945). *Carta das Nações Unidas*. Obtido em 19 de junho de 2013, de <http://www.gddc.pt/direitos-humanos/textos-internacionais-dh/tidhuniversais/onu-carta.html>
- ONU. (1945). *Declaração Universal dos Direitos do Homem*. Obtido em 19 de junho de 2013, de <https://dre.pt/util/pdfs/files/dudh.pdf>
- ONU. (1989). *Convenção Sobre os Direitos da Criança*. Obtido em 19 de junho de 2013, de http://www.unicef.pt/docs/pdf_publicacoes/convencao_direitos_crianca2004.pdf
- Pombo, O. (2003). *O insuportável brilho da escola*. Obtido em 19 de maio de 2013, de <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/opombo/investigacao/brilhoescola.pdf>
- Silva, V. B., & Gallego, R. d. (2011). *O Projeto Pedagógico e a Autonomia da Escola*. Obtido em 20 de junho de 2013, de http://midia.atp.usp.br/impressos/redefor/GestaoDiretores/GEDPedg_2011_2012/GED_ProjPed_v2.pdf
- Trindade, R. (2001). "O secundário é uma passagem para o superior. Uma escola pode valer mais do que apenas um diploma". (R. J. Costa, Entrevistador). Obtido em 15 de junho de 2013, de <http://www.apagina.pt/?aba=7&cat=104&doc=8462&mid=2>